**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação**

SUELI FUNARI

**Caminhos da Educação de Adultos
no município de São Paulo:
o livro didático e a abordagem do texto literário**

**São Paulo
2008**

SUELI FUNARI

**Caminhos da Educação de Adultos
no município de São Paulo:
o livro didático e a abordagem do texto literário**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre.

Área de concentração: Linguagem e Educação

**Orientadora: Professora Doutora NEIDE LUZIA
DE REZENDE**

São Paulo

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

374 Funari, Sueli
F979a Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo:
o livro didático e a abordagem do texto literário / Sueli Funari;
orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2008.
131 p.; grafs.; tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) –
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Educação de adultos 2. Livros didáticos 3. Literatura 4.
Políticas públicas I. Rezende, Neide Luzia de, orient.

SUELI FUNARI

**Caminhos da Educação de Adultos no município de São Paulo:
o livro didático e a abordagem do texto literário**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: NEIDE LUZIA DE REZENDE

Data de aprovação: São Paulo, _____ de 2008.

BANCA EXAMINADORA

NOME

Título e nome da faculdade

NOME

Título e nome da faculdade

São Paulo
2008

*À memória de minha avó materna
Marcionília Francisca de Jesus.*

AGRADECIMENTOS

A Cidade

E aqui não era a pedra
convertida em milagre, nem a luz
procriadora, nem o benefício azul da pintura,
nem todas as vozes do rio,
os que me deram a cidadania
da velha cidade de pedra e prata,
mas um operário, um homem.
Por isso creio
cada noite no dia,
e quando tenho sede creio na água,
porque creio no homem.
Creio que vamos subindo
o último degrau.
Dali veremos
a verdade repartida,
a simplicidade implantada na Terra,
o pão e o vinho para todos.

*(Pablo Neruda, fragmento de "A cidade", do livro **As uvas e o vento**)*

Por meio deste poema, gostaria de estender os meus agradecimentos a todos aqueles que ainda vislumbram na Educação um caminho que nos conduza a uma nação justa.

À minha orientadora, pelo apoio e disposição.

À professora Circe Bittencourt e ao professor Claudemir Belintane, pelas contribuições valiosas.

Aos meus professores Domingos Martins, da EE Prof^o Mário Casassanta e Arnaldo Ribeiro dos Santos, da EMEF Cleómenes Campos, por resistirem, mesmo em tempos agrestes, mantendo seu compromisso com a comunidade.

Aos meus alunos da E.E. Padre Anchieta e do Cursinho da Poli.

Ao Lutgardes Freire, ao professor Gadotti e à Lizeth, do Instituto Paulo Freire, pela recepção carinhosa.

À Sidoni, Raquel, Lílian, Magali, Patrícia e Alice, da SME.

Aos amigos/as, pelo apoio espiritual, logístico e cibernético: Ravi, Ana Maria Godoy, Edimar, Cida Jurado, Valéria, Luzia Estevão, Ari.

Aos familiares: pai, mãe, avó Angelina e à memória do avô João Funari.

Ao Dai-Dojô de São Joaquim, pelo apoio incondicional.

*Onde existem estradas perco o caminho.
Nas amplas águas, no céu azul
não há sinal de trilha.
O caminho está escondido pelas asas
dos pássaros, pelo fogo das estrelas,
pelas flores das passageiras estações.
E pergunto a meu coração se seu sangue
carrega a sabedoria do caminho invisível.*

(Rabindranath Tagore)

RESUMO

FUNARI, Sueli. **Caminhos da Educação de Adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2008. 133 p.; grafs.; tabs.

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, discute as políticas públicas ofertadas para a Educação de Jovens e adultos no município de São Paulo, no período de 1989 a 2007.

Inicialmente foi pesquisada a documentação da Secretaria Municipal de Educação (SME), cujo *corpus* é composto de leis, pareceres, balanços de gestão, dados numéricos, tabelas. Num primeiro momento, fizemos uma descrição da documentação e, em seguida, à luz dos teóricos, passamos à etapa da reflexão, tendo como referência a discussão de Dias Sobrinho acerca da conduta do pesquisador de políticas públicas, que deve transcender a esfera instrumental e passar por um rigoroso processo de interpretação.

Identificou-se, no decorrer da pesquisa, a partir da consulta feita à documentação da SME, que os textos oficiais se encaminham para a articulação de educação e empregabilidade e que a retórica da globalização tem surtido efeito sobre o currículo de EJA. Dessa constatação, a pesquisa tomou como objeto os livros de EJA de Ensino Fundamental II, compreendendo o livro didático como parte das políticas públicas. O nosso objetivo foi investigar nesse material didático ofertado para a rede municipal, o impacto da temática do trabalho. Mais especificamente, procurou-se analisar como o texto literário é apresentado, no âmbito dessas premissas curriculares que estreitam as relações entre educação e trabalho. Como aporte teórico para esse trajeto, adotamos os pressupostos de Antonio Candido acerca de literatura e humanização, a teoria bakhtiniana do discurso e os conceitos de educação libertadora, de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação de adultos. Livros didáticos. Literatura. Políticas públicas.

ABSTRACT

FUNARI, Sueli. **Paths of education of adults in Sao Paulo City: the didactic book and the literary text approach.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2008. 133 p.; grafs.; tabs.

This paper, documentary and bibliographical in its nature, discusses the public policies offered to the education of youths and adults in the city of São Paulo between the years of 1989 and 2007.

We have initially researched documentation from the Municipal Board of Education (*SME*), whose *corpus* is comprised of official laws, provisory laws, project reports in each 4-year administration, numerical data, and charts. Firstly we have made a description of the documentation and, following that, and in the light of theoretical analyses, we have worked towards the reflection phase, which was seen in the light of Dias Sobrinho's discussions on the conduct of public policy reseachers, which must transcend the instrumental sphere and go through a strict interpretation process.

It was verified during the research that, based on consultations about the *SME* documentation, the official texts progress towards the articulation between education and employability, and that the rhetoric of globalization has taken effect on the EJA curriculum. Out of this verification, the research adopted EJA books as objects of study, the didactic books being seen as public policies. Our aim was to verify the impact of the work's subject matter within such material, offered to municipal schools. More specifically, we attempted to analyze how the literary texts are presented in the domain of these curriculum premises which narrow the relations between education and work. As theoretical contributions towards such a goal, we have used Antonio Candido's presuppositions about literature and humanization, Bakhtin's theory of discourse and Paulo Freire's concepts of liberation education.

Keywords: Education of adults. Didactic books. Literature. Public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alfasol	Alfabetização Solidária
ATP	Assessoria Técnica e de Planejamento
CE	Coordenadoria de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Cemes	Centros Municipais de Ensino Supletivo
CejamSP	Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
CEU	Centro Educacional Unificado
Ciesp	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
Cieja	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMCT	Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Conselho Nacional de Educação de Adultos
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPG	Escola Municipal de Primeiro Grau
Enejas	Encontros Nacionais de EJA
Fiesp	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Inter	Ação Pedagógica na Escola pela Via da Interdisciplinaridade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Livres	Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mova	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NAE	Núcleo de Ação Educativa
ONG	Organização não-governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POSL	Professores Orientadores de Sala de Leitura
POIE	Professores Orientadores de Informática Educativa
Proalfa	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PPP	Projeto político-pedagógico
RRCEJA	Reorientação Curricular da EJA
SEA	Serviço de Educação de Adultos
Sebes	Secretaria Municipal de Bem-Estar Social
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educacional
Unesco	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráficos

Gráfico 1.	Faixa etária dos alunos de EJA.	22
Gráfico 2.	Faixa etária dos alunos de EJA, segundo o sexo.....	24
Gráfico 3.	Raça declarada dos alunos de EJA	24
Gráfico 4.	Motivos que levaram os alunos a abandonarem os estudos.....	25
Gráfico 5.	Motivos que levaram os alunos a retomar os estudos	26
Gráfico 6.	Progressão de matrículas em EJA	67

Tabelas

Tabela 1.	Características dos alunos de EJA segundo a faixa etária	23
Tabela 2.	Situação dos alunos que estão trabalhando.....	25
Tabela 3.	Diagnóstico das escolas em 1989: evasão e retenção dos alunos da rede municipal de ensino	32
Tabela 4.	Frente do Funcionalismo: Núcleos, Classes e Alunos (2º. semestre de 1992).....	38
Tabela 5.	Número de alunos matriculados em projetos de EJA em São Paulo – 1993 a 1996.	46
Tabela 6.	Quadro de alunos matriculados e concluintes nos Cemes desde sua criação	47
Tabela 7.	Localização dos Ciejas	49
Tabela 8.	Distribuição das horas de estudo.....	50
Tabela 9.	Alunos matriculados no Cieja	51
Tabela 10.	Quadro síntese de distribuição da carga horária (semanal).....	57

Sumário	Página
Introdução	17
1 Panorama das Políticas Públicas para EJA	21
1.1 Delineando o perfil da EJA	22
1.1.1 Faixa etária	22
1.1.2 Gênero, raça e religião	23
1.1.3 Inserção dos alunos no mercado de trabalho	24
1.1.4 Motivos de abandono e retorno à escola	25
1.1.5 Características demográficas.....	26
1.1.6 Desafios da Educação de Jovens e Adultos.....	26
1.1.7 “Há uma idade apropriada para aprender?”	28
1.1.8 Novos vetores para a Educação de Adultos.....	29
1.2 Cinco períodos diferentes	30
1.2.1 Paulo Freire: a construção de uma práxis educativa.....	30
1.2.1.1 O Mova-SP	33
1.2.1.2 O projeto EDA	35
1.2.1.3 O Movimento de Reorientação Curricular do Noturno.....	35
1.2.1.4 Ação Pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade (Projeto Inter)	36
1.2.1.5 A Frente do Funcionalismo	38
1.3 Da educação para a libertação à educação para o trabalho: a gestão de Paulo Maluf e Celso Pitta	38
1.3.1 Cemes e Proalfa: a primazia da qualificação profissional.....	42
1.3.2 Teleducar	45
1.3.3 Pré-Profissionalizante	45
1.4 Gestão Marta Suplicy: o reinício de uma práxis educativa	46
1.4.1 O ressurgimento do Mova	52
1.4.2 Reorientação Curricular da EJA.....	53
1.4.3 Outros Projetos.....	54
1.5 Gestão Serra/Kassab: a diminuição da EJA	56
1.5.1 Educação para o trabalho	59
1.5.2 Reação da sociedade civil frente aos desafios da EJA em São Paulo	60
1.5.3 Redução do atendimento à EJA no município de São Paulo	61
1.5.4 O enquadramento do Mova na estrutura burocrática municipal	62
1.5.5 Legislação e Diretrizes atuais para EJA.....	63
1.6 Considerações finais.....	67
2 Livros didáticos oferecidos para EJA	69
2.1 O livro didático e suas interfaces no sistema educacional	69
2.2 Cadernos de Cultura: conscientização e diálogo.....	72
2.2.1 “Simples, mas não simplista”	74

2.3	Mobral e produção didática: a neutralidade como estratégia de massa.....	75
2.4	Materiais de alfabetização e pós-alfabetização da Fundação Educar	76
2.5	FNDE impulsiona o mercado editorial	77
2.6	A interferência de organismos internacionais.....	77
2.7	Coleções adaptadas: a distância de uma práxis pedagógica	80
2.7.1	Livros didáticos e paradidáticos que têm sido ofertados para EJA ...	81
2.7.2	Livros didáticos de editoras comerciais	81
2.8	Projeto Fazendo Escola.....	85
2.9	Considerações finais	86
3	Alcances e limites da literatura nos livros didáticos de EJA	87
3.1	Quadro teórico-metodológico.....	87
3.1.1	A recontextualização da literatura frente às diretrizes curriculares para EJA	87
3.1.2	Funções da Literatura.....	88
3.1.3	Linguagem e interlocução	90
3.2	Coleções didáticas de EJA	92
3.2.1	Primeira coleção: Projeto Vida Nova	93
3.2.1.1	Descrição.....	94
3.2.1.2	Estrutura da obra	94
3.2.1.3	Seções presentes na maioria das disciplinas.....	95
3.2.1.4	Análise dos textos	95
3.2.2	Segunda coleção	105
3.2.2.1	Descrição.....	106
3.3	Considerações sobre as duas coleções.....	117
	Considerações finais	121
	Referências bibliográficas	125

Introdução

Quando nos deparamos com o tema Educação de Adultos, somos acometidos por idéias que nos remetem à lacuna, ao hiato, ao insucesso. E mesmo que, ao longo do tempo, esses educandos tenham sido denominados por diferentes nomenclaturas — Suplência, EDA, EJA, E.A.¹ —, isso não significa que tenham conseguido escapar das representações estereotipadas da cultura letrada, que, no Brasil, os tem submetido a uma inevitável violência ideológica através da condução das políticas públicas das instituições de ensino. Por outro lado, as suas particularidades não têm cabido nas grades curriculares e a estrutura burocrática do Estado tem demonstrado a sua insuficiência para compreender os diferentes trajetos desses alunos, que reúnem uma perspectiva comum: o recomeço.

As questões tratadas nesta pesquisa surgiram a partir da minha prática docente com jovens e adultos e encontraram ressonância junto ao grupo de Formação de Professores de EJA, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), na então subprefeitura de Vila Maria/Vila Guilherme, cujos encontros aconteceram entre 2004 e 2005.

As nossas inquietações tinham como base o fato da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenhar papel secundário nas instituições de ensino nas quais atuávamos: não era sequer contemplada no Projeto Político Pedagógico das escolas, nas quais predominava a “pedagogia das vistas grossas” perante um público tão notadamente tocado pela singularidade. E as lacunas não paravam por aí: a ausência de materiais didático-pedagógicos adequados foi constatada por nós como sendo mais um fator a se somar aos descasos para com esta modalidade de ensino.

Na presente pesquisa de mestrado, para compreendermos melhor a configuração atual da Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo, trilhamos inicialmente um percurso histórico, em busca de pistas. O nosso marco foi 1989, por entendermos ser este um ano bastante significativo: corresponde ao princípio da gestão de Paulo Freire, que se estendeu até 1992. Esse período foi fértil para a EJA, quando lhe foi conferida legitimidade junto à rede municipal de ensino, a começar pela transferência da Educação de Adultos, da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social (Sebes), para a SME. Esse deslocamento foi emblemático, pois parece ter anunciado a passagem da EJA para uma instância de legitimação. A Educação de Adultos, então, seria acolhida pela práxis freireana.

¹ As siglas EDA, EJA e EA significam, respectivamente, Educação de Adultos, Educação de Jovens e Adultos e Educação de Adultos.

Em busca de fontes para fazermos um levantamento sobre o que as políticas públicas municipais têm oferecido aos alunos jovens e adultos, visitamos algumas instituições e organizações, à procura de documentos para análise.

Para esse trabalho amparamo-nos na discussão que Dias Sobrinho (2002) propõe sobre a conduta do pesquisador ao analisar as políticas públicas. Para ele, os pesquisadores, equivocadamente, ao disporem de seus instrumentos avaliativos, limitam-se à superfície dos dados, ao passo que a avaliação exige uma conduta que vá além disso, pois “a avaliação não pode (...) produzir informações ou conclusões definitivas, inquestionáveis e não sujeitas a interpretações diferenciadas (...) O que condiciona a sua validade é o fato de ser um processo de reflexão.” (Dias Sobrinho, 2002, p. 42). Para o autor, o trabalho inferencial na análise das políticas públicas é fundamental; deve, portanto, transcender a instância instrumental e passar pelo processo de interpretação. Amparados nesses pressupostos é que trabalhamos com o nosso *corpus*, que é composto de leis, pareceres, balanços de gestão, dados numéricos, tabelas. Num primeiro momento, fizemos uma descrição da documentação e, em seguida, à luz dos teóricos, passamos à etapa da reflexão.

Inicialmente, recorremos à SME, especialmente ao acervo da Memória Técnica Documental, Biblioteca e à Diretoria de Orientação Técnica (DOT) de EJA. Visitamos exaustivamente os documentos oficiais e contamos com o acolhimento e prontidão, sobretudo nos dois primeiros departamentos citados.

O Instituto Paulo Freire teve importância singular para a nossa pesquisa: a disponibilidade dos funcionários e colaboradores, a nos oferecer consultas à documentação e conversas esclarecedoras acerca dos materiais didáticos produzidos por Paulo Freire.

A Ação Educativa contribuiu, também, de forma bastante favorável com a nossa pesquisa. Consultamos o Departamento Jurídico e também a Coordenação de EJA.

A Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação (Livres) com o seu acervo de livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos foi peça-chave para que tivéssemos acesso à dispersa produção didática oferecida para os alunos jovens e adultos, tanto no nível municipal quanto no federal.

A partir do manuseio de documentos relativos às gestões municipais, foram surgindo algumas constatações acerca das políticas públicas ofertadas à EJA. A primeira delas foi que a nossa impressão inicial — de que a Educação de Adultos era preterida dentre as demais modalidades de ensino — passou de uma instância local para um plano maior: o que parecia circunscrito à realidade das escolas em que atuávamos, na verdade, era reflexo de um panorama mais amplo. Por exemplo, o fato de o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) criado em 1996, pelo governo federal, não contemplar a EJA; e o fato de o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) somente em 1998 ter começado a apoiar estados e municípios na compra de materiais didáticos. Até os dias atuais, a EJA ainda continua alijada do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Outro foco de inquietação, motivador para nossa pesquisa, foi a constatação da tendência que despontou nos documentos oficiais a partir de 1992 de, ao se referirem à Educação de Adultos, articularem educação e empregabilidade, discurso que, no contexto da globalização, foi ganhando cada vez mais terreno.

Tendo observado essa situação, a nossa pesquisa procurou então entender como as editoras — interessadas em ganhar licitações públicas — interpretaram as mais recentes diretrizes curriculares para EJA, frente a este novo panorama, que estreita as relações entre educação e trabalho². O nosso recorte para fazer esta análise foi o texto literário nos livros didáticos de EJA, de Ensino Fundamental II³, nas coleções *Projeto Vida Nova* da Editora IBEP e *Cadernos de EJA* editado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Fundação Unitrabalho.

Entendendo o livro didático ,atualmente, como parte integrante de políticas públicas, investigamos o que tem sido ofertado aos alunos jovens e adultos, a partir do texto literário. A nossa opção por analisar esta modalidade de texto tem como premissa a sua capacidade de penetração em instâncias profundas da psique humana e, por isso, o poder de confirmar a humanidade do homem, conforme diz Antonio Candido (Candido, 1995).

Antonio Candido, além de figurar como um dos mais importantes críticos literários do país, é também membro do Conselho da Comissão Justiça e Paz de São Paulo e, ao proferir uma palestra sobre direitos humanos em 1988, assim estabeleceu o papel da literatura na formação do homem:

Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos saberes, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249)

Levando-se em conta a importância da literatura na sociedade e compreendendo o direito à literatura no patamar dos direitos humanos, nossa pesquisa de mestrado visa

² Observe-se que o fator “trabalho” também se encontra fortemente nas diretrizes curriculares nacionais voltadas para o Ensino Médio.

³ Antes do sistema de ciclos ser implantado, em 1992, correspondia ao período que ia da 5ª à 8ª série.

compreender em que medida os alunos jovens e adultos estão tendo acesso a esse direito. Como os livros didáticos de Ensino Fundamental II têm abordado o gênero literário, frente às diretrizes curriculares para a EJA, cujos imperativos apontam para o contexto da globalização e empregabilidade? Para fazer esta investigação, seguimos o percurso descrito nos próximos parágrafos.

No primeiro capítulo, realizamos um levantamento das políticas públicas no município de São Paulo, englobando os períodos de 1989 a 2008, com o objetivo de compreender melhor a atual configuração da Educação de Adultos neste município.

No segundo capítulo, entendendo o livro didático no âmbito das políticas públicas, discutimos a sua escassa presença entre a EJA e a articulação entre a produção de materiais com as verbas captadas pelo poder municipal.

No terceiro e último capítulo, o nosso objetivo foi investigar as propostas de atividades com o texto literário, a partir do recorte do tema “trabalho”, presentes nos livros didáticos de EJA, de Ensino Fundamental II, para o segundo segmento, de modo a identificar concepções e procedimentos relacionados ao ensino de literatura nessa modalidade escolar. As coleções Projeto Vida Nova da Editora IBEP e Cadernos de EJA do MEC/Fundação Unitrabalho foram selecionadas por estarem disponíveis à rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e também por terem sido produzidas especificamente para essa modalidade escolar. Com o intuito de orientar as nossas observações, foram elencadas as seguintes etapas:

- a) Refletir sobre a seleção de textos literários realizada pelos autores, observando se respondem a uma legitimação cultural tanto fora quanto dentro da escola;
- b) Discutir sobre o tratamento que foi dado ao gênero literário: conferir se foram respeitadas as suas especificidades ou se houve homogeneização na formulação de exercícios de compreensão textual;
- c) Observar se foi considerada a perspectiva inferencial na formulação de questões de compreensão textual, ou seja, se foi respeitado o dialogismo com o interlocutor, assim como sua importância na construção do sentido textual.

Como aporte teórico para as nossas análises, adotamos Antonio Candido, a partir da aproximação conceitual entre literatura e humanização; Paulo Freire e as premissas de uma educação libertadora; Mikhail Bakhtin e os princípios dialógicos do enunciado. Para este último aspecto também contribuíram João Wanderley Geraldi e L. A. Marcuschi.

1 Panorama das Políticas Públicas para EJA

As oscilações paradigmáticas que se processaram na SME e que incidiram sobre políticas públicas destinadas à EJA ao longo dos últimos dezenove anos, podem nos fornecer pistas para compreender a atual configuração desta modalidade de ensino no município de São Paulo e entender como a EJA tem resistido frente à descontinuidade dos projetos que se alternam a cada mudança de partido político.

Trataremos, neste segmento, da trajetória da EJA na cidade de São Paulo a partir de 1989, por considerarmos esta data um marco da Educação de Adultos na capital paulista. A gestão de Paulo Freire como Secretário de Educação no mandato de Luiza Erundina de Sousa foi uma época fértil para a Educação de Adultos, que foi elevada à legitimação, à medida que lhe foi conferida uma práxis educativa construída sob a égide da Escola Pública Popular.

A tenra iconoclastia freireana abriu fendas numa concepção verticalizada de ensino e alertou para o papel da consciência no ato de aprendizagem, trazendo à luz outras possibilidades de construção do currículo e gestão escolar, assim como também a viabilidade de combinar a educação formal e a educação não-formal, com a construção do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova).

Recorrer a uma ordenação das políticas públicas destinadas à Educação de Adultos no município de São Paulo visa a uma compreensão maior do contexto que envolve este segmento de ensino e, a partir do legado freireano, constatar o que as gestões subsequentes têm oferecido à Educação de Adultos em termos de propostas pedagógicas. E, a partir desta trajetória, entender os seus atuais desafios.

1.1 Delineando o perfil da EJA

“A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado.”

(Paulo Freire)

O termo Educação de Adultos remete-nos imediatamente a uma idéia de retorno. Devido às razões mais diversas, são alunos que estão voltando à escola; em algum momento, abandonaram a Educação Básica sem tê-la concluído e agora apóiam-se nas instituições de ensino para retomar esta etapa da vida. Se por um lado, há um elemento comum entre esses alunos — que é o regresso — por outro, eles são fortemente marcados por suas trajetórias individuais, cujas veredas moldaram retinas que acumulam uma leitura de mundo bastante enriquecedora. É neste sentido que o público de EJA é composto por perfis bastante diversificados.

Para tentarmos nos aproximar mais da identidade dos alunos jovens e adultos e entendermos em que consistem as suas peculiaridades, buscamos subsídios numa pesquisa divulgada pela Secretaria Municipal de Ensino (SME), acerca do perfil dos alunos que freqüentavam a EJA na Rede Municipal de São Paulo durante este período (SME, 2004).

1.1.1 Faixa etária

Primeiramente, diagnosticou-se que a EJA atende alunos de diferentes faixas etárias; 43% podem ser considerados jovens (até 25 anos) e os demais, adultos. O gráfico 1 demonstra a distribuição etária dos educandos mais detalhadamente:

Gráfico 1. Faixa etária dos alunos de EJA⁴.

⁴ Os gráficos e tabelas desta seção foram retirados de SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004b.

Abaixo, são apresentadas algumas características dos adolescentes, jovens e adultos que freqüentaram a EJA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Tabela 1 - Características dos alunos de EJA segundo a faixa etária.

Até 17 anos	De 18 a 25 anos	Mais de 25 anos
97% são solteiros	78% são solteiros	30% são solteiros
5% têm filhos menores de 18 anos	26% têm filhos menores de 18 anos	68% têm filhos menores de 18 anos
58% nasceram na GSP	41% nasceram na GSP	25% nasceram na GSP
36% vieram do nordeste	48% vieram do nordeste	55% vieram do nordeste
28% estão trabalhando	54% estão trabalhando	54% estão trabalhando
50% estão desempregados	37% estão desempregados	27% estão desempregados
16% não trabalham nem estão procurando emprego	2% não trabalham nem estão procurando emprego	Menos de 1% não trabalha nem está procurando emprego
21% estão no 1º ciclo da EJA e 79%, no 2º ciclo	26% estão no 1º ciclo da EJA e 74%, no 2º ciclo	40% estão no 1º ciclo da EJA e 60%, no 2º ciclo

Podemos inferir, portanto, que existem não só diferenças entre os jovens e os adultos, mas também semelhanças. Segundo os dados, predomina a quantidade de jovens solteiros e sem filhos menores de idade. Entre os jovens, é maior o percentual daqueles que nasceram na Grande São Paulo (GSP), mas há uma grande demanda de jovens que vieram do Nordeste. Outro aspecto relevante em comum: em todas as faixas etárias, a maioria é constituída por trabalhadores e uma grande parte enfrenta o problema do desemprego, que atinge principalmente os mais jovens. Finalmente, podemos deduzir ainda que há maior percentual de adolescentes e jovens cursando o segundo ciclo.

1.1.2 Gênero, raça e religião

São de diversas naturezas os aspectos que compõem a diversidade dos alunos de EJA. Além da diversidade etária, podemos observar outros elementos. No conjunto dos educandos, 55% são mulheres e 45%, homens. A pesquisa também aponta o fato curioso de a maioria entre os jovens ser de rapazes.

Na EJA, como demonstra o gráfico 2, estão predominando homens mais jovens e mulheres mais velhas e, como era de se esperar, há mais mulheres casadas, separadas ou viúvas (55%) e que têm filhos menores de idade (54%). A maior parte também trabalha fora de casa (43%) ou está desempregada (34%).

Gráfico 2. Faixa etária dos alunos de EJA, segundo o sexo.

Os educandos da EJA, embora expressem a diversidade racial da população brasileira, em sua maioria, constituem-se de negros, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 3. Raça declarada dos alunos de EJA.

No que concerne à religião, a pesquisa ainda aponta que 62% dos educandos se declaram católicos e 24% evangélicos; 6% indicam outras religiões e 8% afirmam que não praticam nenhuma religião. O percentual de 18% entre os adolescentes não pratica nenhuma religião.

1.1.3 Inserção dos alunos no mercado de trabalho

O problema do desemprego atinge uma parcela bem considerável dos alunos (33%), enquanto a maioria (74%) se declara trabalhando ou buscando trabalho. Entre os que estão trabalhando, mais de um terço (39%) não tem registro em carteira ou é autônomo, inserido, portanto, no mercado informal. A maioria dos que trabalham (43%) ganha de 1 a 2 salários mínimos e 33% ganham mais de 2 a 5 salários mínimos. Ressalte-se que, à época da pesquisa, o salário mínimo era de 240 reais.

A tabela 1 registra que o desemprego está principalmente entre os mais jovens; a tabela a seguir mostra as diferenças de condições dos que trabalham:

Tabela 2 - Situação dos alunos que estão trabalhando.

Até 17 anos	De 18 a 25 anos	Mais de 25 anos
74% trabalham sem registro	34% trabalham sem registro	25% trabalham sem registro
54% ganham até 1 salário mínimo	17% ganham até um salário mínimo	13% ganham até um salário mínimo
30% ganham mais de 1 a 2 salários mínimos	57% ganham mais de 1 a 2 salários mínimos	38% ganham mais de 1 a 2 salários mínimos
5% ganham mais de 2 a 5 salários mínimos	24% ganham mais de 2 a 5 salários mínimos	40% ganham mais de 2 a 5 salários mínimos

1.1.4 Motivos de abandono e retorno à escola

Um dado relevante que a pesquisa aponta é o fato de a maioria dos alunos já terem estudado no Ensino Fundamental (89%), 38% declaram já terem estudado em outros cursos de EJA. Só 10% começaram a estudar na própria EJA.

Um percentual considerável (65%) ficou sem estudar por mais de 5 anos antes de entrar na EJA; para 20%, o intervalo dos estudos varia entre 1 e 5 anos. O percentual dos que não interromperam os estudos ou interromperam por menos de um ano (47%) está apenas entre os adolescentes.

A precariedade financeira e a necessidade de trabalhar são os principais motivos alegados por 46% dos que interromperam os estudos. Outros 12% mencionam motivos relativos à experiência escolar anterior, como reprovação, expulsão, abandono por estarem desmotivados, problemas com professores ou colegas. E 10% declaram responsabilidades familiares, como cuidar de parentes, filhos e gravidez, como demonstra o gráfico 4:

Gráfico 4. Motivos que levaram os alunos a abandonarem os estudos.

A expectativa de inserção no mercado de trabalho ou de conseguir um emprego melhor é o motivo que leva a maioria (47%) a retomar os estudos. Entretanto, 32% declaram terem sido motivados a retornar aos estudos, devido à necessidade de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem. Está entre os mais velhos (com 46 anos ou mais) o maior percentual dos que indicam o desenvolvimento pessoal como principal motivo de retorno aos estudos.

Gráfico 5. Motivos que levaram os alunos a retomar os estudos.

1.1.5 Características demográficas

Outro estudo realizado sobre o perfil dos educandos de EJA pode contribuir para a compreensão da diversidade que permeia esta modalidade de ensino. De acordo com pesquisa⁵ realizada com aproximadamente 5.300 alunos que freqüentavam os Centros Municipais de Ensino Supletivo (Cemes) em 2004, a maior parte dos jovens nasceu no Estado de São Paulo e a maioria dos adultos nasceu em estados do nordeste, principalmente na Bahia e Pernambuco. Este dado indica a convivência de dois públicos distintos, advindos de diferentes culturas.

1.1.6 Desafios da Educação de Jovens e Adultos

A tabela que as pesquisas nos mostram revelam que a diversidade é um traço peculiar da Educação de Jovens e Adultos e permeia vários aspectos desta modalidade de ensino, como a questão etária, cultural, socioeconômica, étnica, religiosa. Diante destas diferenças, ficamos instigados a indagar como a escola lida com esta heterogeneidade. Como organiza as

⁵ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 6-7.

turmas e promove as relações entre as diversas tendências na escola? Como elabora o currículo para alunos predominantemente trabalhadores? Como constrói materiais didáticos e seleciona temas e conteúdos de aprendizagem? Sobre o desafio de trabalhar com a diversidade, argumenta Sacristán:

Da perspectiva da organização escolar e da metodologia pedagógica, a escolarização de alunos/as heterogêneos estabelece a importância de que os professores/as atendam a grupos com uma grande variedade interna, na qual essas diferenças individuais são observadas em termos de interesses, ritmos de aprendizagem, predisposição para aprender, apoio familiar etc. Como é natural, ocultam-se as diferenças quando os alunos/as não foram selecionados. A heterogeneidade estabelece para os professores/as e escolas a necessidade de considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar: pontos de partida diferentes dos alunos/as frente aos conteúdos, necessidades e interesses diferentes, peculiares intensidades de esforços requeridos para cada aluno/a. Tudo isso pode se traduzir em vantagens para uns e déficit para outros se o ensino estabelece conteúdos homogêneos com uma dedicação de esforços e meios iguais para todos e sem possibilidade de expressão da individualidade de cada um [...]

Diante desta realidade, a idéia de um ensino “na medida do aluno/a” foi e é uma aspiração difícil de resolver. O princípio pedagógico que quer responder à diversidade entre alunos/as é o de individualização: estratégia de ensino-aprendizagem em que se considera a peculiaridade do aluno/a em geral ou de algum com necessidades específicas [...] Em organizações escolares, o ensino, em vez de enfrentar a heterogeneidade, teve de impor-se às diferenças individuais por meio da disciplina, gerando padrões de comportamento e de exigência acadêmica padronizados, aos quais os indivíduos devem submeter-se. (GÓMEZ; SACRISTÁN, 2000, p. 187)

Para Arroyo (2003) é elementar que o currículo da EJA transcenda à visão instrumental e que seja amplo, “capaz de quebrar as grades curriculares”. Se muitos dos que chegam na Educação de Jovens e Adultos “são tão inteligentes que não couberam nas grades curriculares quando crianças, não é agora que novamente devem ser colocados nesta grade”. E sobre a postura da escola diante da diversidade da EJA, argumenta:

[...] a escola se preocupa com alunos que seguem a trajetória que lhe interessa: reprovado, aprovado, repetente, evadido, defasado, lento, violento, acelerado. Não vê em cada aluno um sujeito com sua trajetória. A visão da escola é muito pobre se comparada a uma visão tão aberta e rica como é a que leva em conta as identidades e as trajetórias individuais. (ARROYO, 2003, p. 8)

Gadotti (2003), ao falar das especificidades do currículo de EJA, aponta para a necessidade de interação da escola com o contexto dos educandos. Para o autor, um currículo eficiente para a EJA, que atenda às suas particularidades:

[...] não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A Educação de Adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador. (GADOTTI, 2003, p. 12)

Haddad ratifica a perspectiva de Gadotti, na medida em que aponta para a necessidade do currículo de EJA formar para a cidadania:

A educação está presente também na luta cotidiana dos cidadãos por direitos individuais e coletivos. E é nessa luta que se apreende o compromisso com o respeito pelos direitos de outras pessoas ou grupos sociais, portanto com seus deveres. Esse movimento da sociedade chamamos “cidadania ativa”, que se distingue da cidadania passiva, aquela outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor. (HADDAD, 2004, p. 15)

A heterogeneidade — que se configura como traço distintivo da Educação de Adultos e poderia converter-se num manancial pedagógico para os educadores — acaba quase sempre frustrando a lógica da educação formal em tentar classificar e enquadrar a EJA nos parâmetros da estrutura burocrática do Estado; em decorrência disso, o que percebemos são representações equivocadas de um público fortemente tocado pela singularidade.

1.1.7 “Há uma idade apropriada para aprender?”

Di Pierro (2003) alerta-nos para o discurso presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no artigo 37 diz “A Educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (apud SOARES, 2002).

E sobre a impertinência de haver uma “idade própria” para aprender, defende a autora:

Se a psicologia cognitiva por muito tempo serviu de álibi para a hipótese de que existiria uma idade apropriada para aprender (e uma outra que não seria tão apropriada assim), hoje não há nenhuma teoria psicológica consistente que sustente essa idéia. O que a psicologia do desenvolvimento nos diz com muita ênfase é que a primeira infância e a aprendizagem precoce são muito importantes para o desenvolvimento posterior dos indivíduos, e por isso hoje há uma preocupação muito grande com a educação infantil das crianças de zero a seis anos, quando antes a ênfase se dava apenas a partir dos sete anos de idade. Entretanto, não há nenhuma teoria psicológica que sustente que os adultos e os idosos não são capazes de aprender [...] A psicologia cognitiva sustenta hoje que é possível aprender em qualquer idade e (influenciada por outras ciências sociais) que diferentes culturas ou práticas sociais podem favorecer o desenvolvimento de estilos cognitivos distintos. O que muda ao longo dos ciclos da vida são algumas das nossas características fisiológicas, algumas funções psicológicas (como as características da memória, por exemplo, que mudam a partir de certa idade, mas isso não significa de maneira alguma que as pessoas se tornem menos capazes de aprender). (DI PIERRO, 2003, p. 19-20).

A LDB, ao sustentar que existe uma idade apropriada para o aprendizado, revela um continuísmo das políticas públicas em relação à incompreensão desse perfil de alunos, que historicamente, sempre foram alvos de visões preconceituosas, equívocos e definições imprecisas, seja na concepção da ditadura, que encarcerava o adulto na grade curricular do

Mobral e do Supletivo⁶, ou, ainda, de representações que parecem perdurar no imaginário de alguns educadores, para quem o aluno adulto seria mais “fraquinho” do que o aluno do curso regular e teria capacidade de aprendizagem inferior à das crianças.

Portanto, ainda perdura uma visão de EJA vinculada à incumbência de suprir lacunas, de repor conteúdos que não foram aprendidos “em tempo próprio”.

1.1.8 Novos vetores para a Educação de Adultos

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia V), realizada em Hamburgo, em 1997, trouxe uma nova concepção de Educação, que é a perspectiva de aprendizagem durante toda a vida:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2002b).

Este novo paradigma para a Educação de Adultos desconstrói um certo conceito que se cristalizou nas instituições de ensino, cujos vínculos estreitos com a funcionalidade restringem a educação à apreensão de conteúdos.

A concepção de educação ao longo da vida implica transcender essa esfera restrita e vislumbrar nas instâncias de ensino, tanto formal quanto informal, condições para que a educação de jovens e adultos possa fortalecer a capacidade dos educandos de se posicionarem diante das transformações galopantes que vêm ocorrendo na economia, na sociedade e na cultura, como um todo. Pois como nos alerta Paulo Freire, “para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem — vocação de ser sujeito — e as condições em que ele vive: em tal lugar, em tal momento, em tal contexto.” (FREIRE, 1980, p. 34).

Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), podemos encontrar sendas para repensar a Educação de Adultos no município de São Paulo. Nesta obra, Freire aguça a nossa consciência para o fato de vivermos numa sociedade dividida em classes. Em decorrência das contradições advindas desse contexto, podem ser identificados dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, em que a educação funciona como prática da dominação e a pedagogia do oprimido, na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

⁶ Conforme DI PIERRO; HADDAD (2000).

A pedagogia do dominante apóia-se numa posição verticalizada entre educandos e educadores que, alheios à experiência anterior dos educandos, transforma-os em “vasilhas”, em “recipientes” a serem “enchidos”. “Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão.” (FREIRE, 1987, p. 58).

O ponto de partida para realizar-se a educação libertadora é o diálogo. Para Freire, a conscientização ocorre por meio da dialogicidade, no bojo de uma concepção problematizadora da educação. Ao contrário de práticas inócuas, a educação libertadora pressupõe uma práxis educativa, que implica ação e reflexão. Nesta perspectiva, o professor não é apenas o que ensina e o aluno, o que aprende, mas ambos são seres mediatizados pelo mundo.

As premissas de Freire, sobretudo por expressarem sua descrença à neutralidade da educação, levam-nos a refletir sobre o que as políticas públicas têm oferecido aos jovens e adultos: uma pedagogia do oprimido ou contra ele?

1.2 Cinco períodos diferentes

1.2.1 Paulo Freire: a construção de uma práxis educativa

A gestão de Paulo Freire como secretário de Educação do município de São Paulo, no mandato de Luiza Erundina de Sousa (1989-1992), abrangeu o período de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991, quando Freire se demitiu para retomar as atividades acadêmicas e o cargo passou, então, a Mário Sérgio Cortella.

A nomeação de Freire causou impacto e foi recebida com expectativa no cenário paulistano, haja vista sua presença marcante em contextos de educação popular nos anos de 1950 e 1960, que tiveram lugar em cenários informais⁷ do nordeste brasileiro, além de sua participação em projetos de alfabetização de adultos em países que estavam em fase revolucionária, como Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Nicarágua⁸.

A Educação de Adultos ganhou relevância na cidade de São Paulo quando Freire, comprometido com a construção de uma práxis educativa, promoveu ações que inspiraram mudanças radicais no que tange à gestão das escolas e ao currículo dos cursos de Suplência.

A orientação do trabalho de Freire na SME iniciou-se sob a perspectiva da ruptura. Para uma conjuntura historicamente marcada pelo alijamento da comunidade no planejamento

⁷ Referência às experiências de Paulo Freire como alfabetizador no Movimento de Cultura Popular do Recife, que no final dos anos de 1950, criou os Círculos de Cultura. Maiores informações podem ser encontradas em GADOTTI (1989).

⁸ Durante a década de 1970.

da ação educativa e pela despreocupação com a realidade local⁹, uma das respostas dessa gestão foi o Movimento para Reorientação Curricular do Ensino Noturno.

Dentre as inovações que sua equipe operou no sistema educacional pode-se destacar, de forma ímpar, a combinação do Estado com os movimentos sociais. O Mova é um exemplo disso. Em seu discurso de posse, já estava impresso o compromisso de resgatar a educação popular e transcender os limites rígidos da estrutura formal de ensino:

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da prática pedagógica. A sala de aula também não poderá ser o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação de grupos, núcleos, unidades escolares, associações e entidades que visem a contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social. (FREIRE, 1989)

No que tange a educação formal, o projeto Educação de Adultos (EDA) também sofreu transformações que visavam à construção de uma identidade para essa modalidade de ensino, partindo sempre do universo do aluno e *“não permanecendo nele, mas tendo como ponto de partida o conhecido para chegar ao conhecimento científico, que constitui patrimônio de toda a humanidade”*¹⁰.

Freire propiciou novas possibilidades em torno da construção do currículo e da gestão escolar, partindo da descentralização curricular e enfatizando a autonomia das escolas ao selecionar os conteúdos curriculares. A participação dos conselhos de escola nesse processo funcionou como um mecanismo para garantir o controle social e impedir protocolos mecanicistas em torno do saber escolar. Assim a SME se pronunciava em torno de sua proposta curricular:

A administração municipal de 1989 [...] entende que a escola deve ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares. Considera que essa escola deve formar o educando como sujeito produtor de sua própria história, através de uma real participação na sociedade, entendendo-se “real participação” como atuação transformadora e libertadora. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1991, p. 9)

Os tópicos que serão abordados neste capítulo demonstram que Freire desenvolveu projetos para a Educação de Adultos em função de uma práxis, de uma pedagogia crítica,

⁹ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1991).

¹⁰ Idem.

guiado por uma preocupação de natureza filosófica: o papel da consciência no ato de aprendizagem.

Movido por essas inquietações, Paulo Freire, à frente da SME, propôs reformulações para a Educação de Adultos, com o propósito de rebater a tabela desfavorável que se apresentava então. Em setembro de 1989, a SME já havia formulado sua política para a educação de jovens e adultos em três frentes: 1. a rede municipal de ensino (englobando os dois níveis da Suplência de 1º grau e o ensino regular noturno), 2. o Mova-SP e a escolarização básica de funcionários municipais nas unidades de trabalho e 3. escolas municipais, o que veio a denominar-se Frente do Funcionalismo.

Tabela 3 - Diagnóstico das escolas em 1989: evasão e retenção dos alunos da rede municipal de ensino

Modalidade	Matrícula geral (menos transferências)	Retenção	Evasão	Retenção + Evasão	Promoção
1º grau regular (1ª a 8ª série)	433.805	83.753 19,31%	26.276 6,05%	110.029 25,36%	323.776 74,64%
Suplência I	23.513	5.685 24,18%	4.859 20,66%	10.554 44,84%	12.969 55,15%
Suplência II	26.654	3.925 14,73%	7.235 27,14%	11.223 42,10%	15.494 58,12%

Fonte: Banco de dados SME. Assessoria Técnica e de Planejamento. Centro de Informática.

A Educação de Adultos apresentava em 1988 um elevado percentual de retenção e evasão e é possível relacionar esse diagnóstico com o fato de que 58,25% das escolas não funcionavam à noite¹¹. Isso significa que, até então, embora a região metropolitana de São Paulo contasse cerca de 1,5 milhão de analfabetos, o ensino municipal deixava considerável parcela da população jovem e adulta fora da escola, ao passo que grande número de escolas e classes encontravam-se ociosas no período noturno.

Segundo a SME, a rede municipal, o ensino regular noturno e a Suplência II encontravam-se apartados¹² e eram inadequados para o trabalhador, fato responsável pelos elevados índices de evasão e repetência. Apontava-se para a necessidade de construir para os trabalhadores uma escola aberta, flexível e crítica.

1.2.1.1 O Mova-SP

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) apresentou uma característica peculiar entre os projetos de Educação de Adultos: a parceria entre a SME-SP e

¹¹ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1991).

¹² O termo apartado tanto se refere à construção do currículo quanto ao espaço em que funcionava a Educação de Adultos, pois até 1989 era na Secretaria Municipal de Bem-Estar Social.

os movimentos populares da cidade de São Paulo. Com a meta de reduzir o analfabetismo nesse município, a iniciativa foi criada pelo decreto 28.302, de 21 de novembro de 1989. Competia à prefeitura prover as entidades dos recursos necessários, assim como realizar o pagamento e a capacitação pedagógica dos monitores. O artigo 3º da lei 7.639, de 6 de janeiro de 1992 autorizava a prefeitura a firmar convênios com entidades assistenciais e associações regularmente constituídas. Então, os núcleos de alfabetização foram criados pela comunidade, em salões, garagens, associações de amigos de bairros. Era constituído por segmentos da pastoral popular da Igreja Católica, sindicatos e também as dependências de algumas universidades. Inicialmente, foram 150 núcleos cujas diretrizes eram alinhadas pelos Fóruns dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo¹³.

A perspectiva metodológica adotada no Mova teve como base os princípios político-pedagógicos de Paulo Freire, partindo do universo do aluno. Dessa premissa, surgiam os temas geradores, que funcionam como vetores para a escolha dos conteúdos programáticos. Pretendiam-se ações de intervenção social, realizadas a partir do conhecimento construído no ato de ensinar. Outra vertente metodológica tinha inspiração nas teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo elaboradas por Ferreiro e Vygotsky¹⁴, que atribuem aos fatores afetivos o papel de fortes mediadores na aquisição da linguagem e do conhecimento.

Portanto, o Mova parece ter sido a materialização do sonho de Freire em relação à educação popular, que remonta a sua experiência nos anos de 1950 e 1960, mas transposta para um cenário de educação formal e com estofamento científico mais delineado.

Esta simbiose entre os movimentos sociais e o poder público despertou preocupação em relação à autonomia dos movimentos. Torres (2002) questiona se é possível estabelecer relações de trabalho entre setores públicos e movimentos sociais, sem a cooptação e a perda de autonomia destes. Nas palavras de Gadotti (apud TORRES, 2002, p. 73), “*os movimentos sociais, mesmo quando lidam com administrações municipais progressistas, adotam uma atitude de estarem taticamente dentro e estrategicamente fora*”. Freire, também considerando essa questão, posicionou-se como gestor político (apud TORRES, 2002, p. 87): “*Respeitamos o pluralismo, mas também temos a nossa própria agenda. Se os movimentos não aceitarem o nosso modelo pedagógico, consideraremos isso uma quebra de contrato*”. Em 1990 foi realizado um fórum em São Paulo, onde esses desafios foram discutidos, e apesar de ter havido tensões, elas representaram a dialética entre a educação informal e a estrutura burocrática do município, cuja síntese foi o crescimento do Mova.

¹³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992).

¹⁴ VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002./ FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Os dados relativos ao Mova apontavam, até outubro de 1990, 62 entidades, 626 classes, 79 monitores em classe, 2.001 monitores e supervisores capacitados e 12.185 alunos matriculados¹⁵. Segundo Torres (2002), em maio de 1991, no momento em que Freire se demitiu do cargo de secretário, o Mova tinha 640 turmas e um total de 29.000 alunos. Couto (1999) afirma que em 1992 o Mova possuía 1.000 núcleos e aproximadamente 20.000 alunos. Eram 887 monitores e 130 supervisores em função de 78 movimentos sociais que eram conveniados à SME. Devido à expansão do movimento, foram criados fóruns regionais, que representavam seis regiões de São Paulo e eram coordenados pelo fórum municipal. Outro fator que se soma às peculiaridades do Mova foi a SME ter desempenhado papel secundário nessa parceria, uma vez que o suporte financeiro e pedagógico eram fornecidos a movimentos de alfabetização de adultos que já existiam em núcleos sociais.

Até setembro de 1991, os trabalhos do Mova se restringiam oficialmente à alfabetização, embora vários núcleos já desenvolvessem a pós-alfabetização. Diante da necessidade de adequar o programa oficial a essa realidade, foi pensada uma proposta, a partir de debates entre os movimentos e a SME, que se constituiu em projeto para o ensino fundamental I. Uma de suas principais características era não estar dividido em alfabetização e pós-alfabetização, e sim constituir um ciclo único, denominado Ciclo Ensino Fundamental I, cujos conteúdos seriam desenvolvidos em complexidade crescente, de forma interdisciplinar, de acordo com o processo de construção do conhecimento do aluno. Depois de passar por essa etapa, entende-se que o educando estaria apto a continuar seu processo de escolarização na quinta série do ensino regular fundamental ou na Suplência II.

Com o fim da administração de Luiza Erundina, em 1992, foi extinta a parceria entre a SME e os movimentos sociais. Uma vez retirado o apoio técnico e financeiro, os núcleos do Mova não tiveram como sobreviver. Em 1999, não havia mais registro de nenhum núcleo oficial do Mova. A parceria só foi retomada em 2000, na gestão da prefeita Marta Suplicy, quando o movimento de alfabetização ressurgiu na cidade de São Paulo.

1.2.1.2 O projeto EDA

O projeto EDA foi o curso de estudos supletivos de primeiro grau. Regido pela lei 5692/71, garantia o mínimo de 180 dias letivos e 720 horas anuais de atividades para o curso regular e 90 dias letivos e 360 horas semestrais para a Suplência. Funcionava no período noturno, com três horas diárias de aulas. A Suplência, então, era dividida em Suplência I,

¹⁵ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno 22 meses:** Construindo a Educação Pública Popular. São Paulo: SME, out. 1990. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992).

equivalente às quatro séries iniciais do 1º grau, e Suplência II, correspondente às séries de quinta a oitava do 1º grau.

Em 1989, o EDA foi transferido da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social (Sebes) para a SME. A passagem do programa compreendeu, inclusive, a transferência de 950 docentes que já atuavam em EDA e passaram a integrar o quadro de servidores da SME. Como resultado dessa mudança, surgiu a proposta de um curso diferenciado, que habilitasse seus participantes para o magistério, pois até então era permitida a contratação de monitores apenas com 2º grau completo. O projeto Turmas Especiais da Habilitação Profissional Específica de 2º grau para o Magistério foi então encaminhado para apreciação do Conselho Estadual de Educação e, com base no artigo 64 da lei 5692/71, foi criado pelo parecer 1351/89. Em fevereiro de 1990, iniciou-se a implantação do curso com nove turmas organizadas em cinco núcleos distribuídos em várias regiões da cidade¹⁶.

Segundo Couto (1999), com a passagem do supletivo (EDA) para a Secretaria da Educação, o curso passou a funcionar em uma proporção de 60% em salas das escolas municipais e 40% em locais cedidos pela comunidade.

A Educação de Adultos teve, nessa administração, um tratamento diferenciado no que tange ao currículo e também à gestão das escolas.

1.2.1.3 O Movimento de Reorientação Curricular do Noturno

A reforma curricular foi a peça-chave da Secretaria para a construção de uma pedagogia crítica. Sugeriu uma descentralização curricular, a partir do momento em que enfatizava a autonomia das escolas na seleção dos conteúdos, que partiam da realidade concreta dos alunos. O Movimento de Reorientação Curricular operava a partir de duas frentes: o Projeto Inter e a reativação dos Conselhos de Escola, que constituíram, ambos, as mudanças radicais que ocorreram no interior das escolas, no que concerne ao currículo e à gestão escolar.

A proposta surgiu em abril de 1990, quando se realizou um seminário interno¹⁷ de trabalho e estudo, com o tema “Repensando o Ensino Noturno”, do qual participaram representantes da DOT do 1º e 2º graus, da DOT-EDA, Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e escolas-piloto do projeto Ação Pedagógica na Escola pela Via da Interdisciplinaridade (Inter), bem como escolas públicas que desenvolviam trabalhos alternativos no noturno.

¹⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1992).

¹⁷ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1991).

Este seminário foi o ponto de partida para a formação de equipe de reorientação do ensino noturno, que preparou ações como encontros, seminários e reuniões de estudos envolvendo as escolas.

A metodologia da reforma curricular se deu através de um processo de ação-reflexão-ação, em que o conjunto composto por professores, alunos, pais, membros dos conselhos de escola e especialistas em educação da SME, escolas e universidades praticantes de abordagens interdisciplinares — e incorporando as contribuições dos movimentos sociais — construíram o currículo.

Segundo Torres (2002), são definidas três fases nesse processo de reforma curricular, relacionadas com o método original de Freire:

- 1) problematização, que inclui uma crítica ao currículo vigente e uma discussão de formas inovadoras para alterá-lo;
- 2) organização, que inclui a sistematização de respostas dadas a um questionário discutido nas escolas e de descobertas da primeira fase de problematização;
- 3) concepção e implementação de um novo currículo interdisciplinar através de um tema gerador.

1.2.1.4 Ação Pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade (Projeto Inter)

O Projeto Inter foi uma das ações do Movimento de Reorientação Curricular, executado pela SME com o intuito de promover a legitimação dos conteúdos curriculares, uma vez que foi privilegiada a participação popular em sua elaboração. Sobre essa nova forma de construção curricular, Delizoicov diz:

O levantamento da realidade vivenciada pela “comunidade” onde está localizada a escola seria uma maneira alternativa de construção curricular, uma vez que tal estudo possibilitaria a definição de questões significativas para essa mesma “comunidade” e, portanto, para os professores e alunos. Os temas geradores assim descobertos indicariam os conteúdos acadêmicos pertinentes. Daí uma nova seleção da cultura, ditada não pela inércia de uma tradição, mas pela necessidade, seja ela do real concreto ou imaginário. (DELIZOICOV apud PONTUSCHKA, 1993, p. 11)

Segundo o autor, é possível identificar cinco etapas na elaboração do Projeto Inter. A primeira é constituída pela coleta de informações sobre a redondeza: nesse momento, ocorrem desde conversas com moradores e consultas aos movimentos sociais até a recorrência a fontes secundárias, como textos, dados estatísticos e análises já disponíveis sobre a região, além de vídeos e fotos, que ajudam a compor um dossiê. Na segunda etapa, o material coletado é analisado pelos educadores; são cotejadas as fontes primárias e secundárias e, a partir daí, tenta-se encontrar o que é significativo para esse grupo social, ou seja, aquilo que é percebido

por ele como um problema. A partir das especialidades dos educadores nesta análise, começam a surgir os temas geradores. Na terceira etapa, ocorre o que Paulo Freire chamou de “círculo de investigação temática”: uma decodificação dos temas selecionados, com a participação dos educandos e seus familiares. Na quarta etapa, os temas possíveis são vistos sob a ótica de todas as disciplinas do currículo escolar, buscando-se a articulação entre as diferentes visões. Nessa etapa, ocorrem reduções temáticas, respeitando-se os princípios de estruturação de cada disciplina expressos nos documentos de visão de área. Finalmente, na quinta etapa, os temas são trabalhados pelos professores das diferentes áreas da mesma série para, na sequência, serem trabalhados com os alunos em sala de aula.

Ressalte-se que a adesão ao Projeto Inter não era obrigatória. Embora um trabalho interdisciplinar fosse desejável, não era a condição única para a elaboração dos projetos. Segundo a SME, conforme divulgado nos Cadernos de Formação 2 – Reorientação do Ensino Noturno (1991), era garantida a autonomia da escola para propor práticas diversas a partir desses princípios, não sendo, portanto, necessário trabalhar com tema gerador, nos moldes do projeto Inter. Percebe-se ainda nesse documento, uma ponderação em relação ao projeto citado: “Por si só, o estudo da realidade não garante a interdisciplinaridade, mas facilita o estudo interdisciplinar na medida em que trabalha com a vida cotidiana em seus múltiplos aspectos: científico, social, cultural, político e histórico.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1991, p. 19).

O incentivo às escolas para que formassem projetos próprios tinha como fundamento a análise de que o ensino noturno na rede municipal até 1989, com raras exceções, consistia na transposição pura e simples de um modelo de ensino tradicional que se oferecia às crianças para o jovem e adulto. E, no caso do supletivo, havia uma seleção pouco criteriosa de conteúdos¹⁸.

1.2.1.5 A Frente do Funcionalismo

A administração municipal, para seguir a determinação da Constituição Federal e Lei Orgânica do Município, realizou concursos para ingresso e efetivação de funcionários públicos municipais e algumas secretarias e órgãos constataram grande demanda de trabalhadores analfabetos ou semi-alfabetizados.

¹⁸ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1991).

Com o intuito de suprir as necessidades de escolarização básica dos funcionários, surgiu em 1989 a Frente do Funcionalismo, que era um dos vetores da política municipal de educação de jovens e adultos.

O atendimento aos servidores municipais que buscavam a escolarização de 1ª a 4ª série (Suplência I) e de 5ª a 8ª série (Suplência II) estendeu-se às secretarias de Administração Regional, da Cultura, do Bem-Estar, da Saúde, a Companhia Municipal de Transportes Coletivos e o Serviço Funerário Municipal.

Tabela 4 - Frente do Funcionalismo: Núcleos, Classes e Alunos (segundo semestre de 1992)

Secretarias	Total de alunos	Núcleos	Classes	Alunos SI*	Alunos SII*
Administração Regional	16	01	01	16	
Saúde	667	03	18		667
Cultura	60	01	02		60
Bem-Estar Social	09	09	32		811
CMTC	319	03	14	45	274
Serviços Funerários	177	09	09	177	
TOTAL	2.050	26	86	238	1.812

Fonte: DOT/EDA * abreviações: SI = Suplência I; SII = Suplência II

Os cursos foram planejados em parceria pelos Núcleos de Ação Educativa da SME, secretarias e órgãos aos quais eram vinculados os alunos. O objetivo era que houvesse integração dos conteúdos escolares às especificidades do trabalho que os funcionários desempenhavam.

1.3 Da educação para a libertação à educação para o trabalho: a gestão de Paulo Maluf e Celso Pitta

A gestão de Paulo Maluf no município de São Paulo vigorou entre 1/1/1993 e 31/12/1996, tendo Sólton Borges dos Reis como Secretário de Educação.

Celso Pitta sucedeu Paulo Maluf, tomando posse em 1/1/1997 e deixando o cargo em 31/12/2000¹⁹. Durante este período de turbulência política na prefeitura de São Paulo, houve uma sucessão de quatro secretários de educação.

A educação municipal de jovens e adultos²⁰, nestas duas gestões, distanciou-se dos princípios de escola pública popular que norteou a gestão freireana, e seguiu a partir de outras

¹⁹ Essa foi uma gestão conflituosa, na qual Celso Pitta esteve no cargo entre 1/1/1997 e 25/5/2000; Régis de Oliveira assumiu a prefeitura entre 26/5/2000 e 13/6/2000. Celso Pitta retornou ao cargo em 14/6/2000 e permaneceu até 31/12/2000. Nesse período, sucederam-se quatro Secretários de Educação. O primeiro, Régis Fernando de Oliveira, esteve no cargo apenas nos primeiros meses de 1997; Ayres da Cunha Marques foi nomeado em 1997, permanecendo até 1998, quando o cargo é assumido por Hebe Magalhães Castro de Tolosa, por poucos meses, e por fim, João Gualberto de Carvalho Meneses assumiu a Secretaria de Educação e permaneceu entre 1998 até 2000.

diretrizes pedagógicas. Regida por princípios racionalistas e metodologia gerencial, as escolas municipais receberam impulsos do Controle de Qualidade Total. Esta nova ótica restringia a crise educacional a um problema de gestão do trabalho.

A teoria do Controle de Qualidade Total, advinda da administração, teve o mérito de embasar as ações que soergueram o Japão da crise do pós-guerra, nos anos 50. Essa teoria foi desenvolvida pelo americano W. Edwards Deming, especialista em controle estatístico da qualidade associado às idéias de Taylor.²¹

Para Drugg e Ortiz (1994), a Qualidade Total é uma filosofia que vem sendo adotada em diferentes organizações com o fim de incorporar nas pessoas e na própria organização, uma postura de melhoria contínua, cujo desafio é, fundamentalmente, a mobilização de todos os recursos humanos no processo de sensibilização e capacitação para a busca de êxitos. Tem como vetores os 14 pontos de Deming:

- 1º Estabelecer a constância de propósito;
 - 2º adotar a filosofia da qualidade;
 - 3º acabar com a dependência da inspeção em massa;
 - 4º cessar a prática de negociar apenas com base no preço;
 - 5º melhorar sempre e constantemente o sistema de produção;
 - 6º instituir o treinamento e o retreinamento;
 - 7º instituir a liderança;
 - 8º afastar o medo;
 - 9º eliminar as barreiras entre as áreas de apoio;
 - 10º eliminar *slogans*, exortações e metas para os empregados;
 - 11º eliminar as cotas numéricas;
 - 12º remover as barreiras ao orgulho da execução;
 - 13º instituir um sólido programa de educação e retreinamento;
 - 14º agir no sentido de concretizar a transformação.
- (DRUGG; ORTIZ, 1994, p. 12)

Essa filosofia é regida pelo pragmatismo evidenciado pela afirmação de que para planejar mudanças em função do processo de qualidade, é preciso enfocar quatro elementos vitais para a qualidade: determinação, conhecimento, estratégia e pacto²².

A ênfase no indivíduo e a crença no esforço pessoal são vistas como peças-chave para a solução dos problemas educacionais.

Determinação é o querer de cada um, é o reconhecimento e o alinhamento dos seus valores pessoais. Quando o indivíduo diz *Eu quero*, expõe valores e mobiliza a energia da vontade. Este querer é completo quando procede de um equilíbrio, de uma calma interna. A pessoa conquista uma sensação de inteireza, de estar completa, quando se sente fortalecida, em situações em que tem liberdade de

²⁰ A gestão de Celso Pitta deu continuidade aos projetos iniciados no período anterior e perdurou a ênfase à Educação Profissional.

²¹ Frederick Winslow Taylor foi o grande entusiasta da **Administração Científica** por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas; seu foco era a eficiência e eficácia operacional na administração industrial.

²² Conforme RAMOS (1992). A autora defende os 14 pontos de Deming e os princípios do educador William Glasser como aplicáveis à escola. Sugere também parcerias entre alunos e dirigentes, com o objetivo de implantar a Qualidade Total na educação.

ação e decisão, quando sente que está cooperando com o todo, quando deixa de executar mecanicamente tarefas que lhe foram designadas. [...] Nesse caminhar, o indivíduo alcança autonomia e suas ações são frutos de um processo criativo que, na verdade, ocorre nas pessoas o tempo todo, mas vêm à tona somente na hora em que passam a reconhecê-lo. (DRUGG; ORTIZ, 1994, p. 24)

Considerando essa gestão municipal, Drugg e Ortiz (1994, p. 47) entende que “*a primeira revolução a ocorrer na Educação deve ser a do reconhecimento de que a escola é uma empresa*”. E a partir daí constrói o seguinte paralelismo para essas duas entidades:

- Processo é a marcha, a sucessão de estados ou de mudança, a maneira pela qual se age, o método, a técnica;
 - produto é o resultado de uma atividade humana. Seja ela física ou mental; é assim que uma escola tem por produto o resultado obtido pelo processo ensino—aprendizagem;
 - cliente é aquela pessoa que compra o produto ou se beneficia dele;
 - fornecedor é aquele que fornece um produto ao cliente. A escola, como instituição, é a fornecedora de um produto ao cliente. O profissional da educação é a personificação do fornecedor;
 - custo é o preço ou valor de produção. O custo-aluno é o valor de todo o processo ensino-aprendizagem dividido pelo número de alunos beneficiados;
 - investimento é o conjunto de ações ou injeção de recursos iniciais que têm por objetivo a instalação da organização ou, em uma organização já existente, investimentos com o objetivo de diagnosticar as causas da má qualidade e superá-las;
 - produtividade é o rendimento, é “produzir cada vez mais e/ou melhor com cada vez menos”. Quanto maior o produto, maior a produtividade;
 - qualidade intrínseca é a capacidade que o produto tem de gerar a satisfação do cliente. Na escola esta qualidade está diretamente ligada aos objetivos, ao currículo, à prática pedagógica, ao ambiente escolar, à avaliação e, portanto, aos resultados da aprendizagem.
- À escola-empresa cabe, como a qualquer outra empresa, a satisfação do cliente. (DRUGG; ORTIZ, 1994, p. 48-9)

No Brasil, o presidente da República lançou, em 1990, o Programa Brasileiro da Qualidade e da Produtividade, que teve início em 1992 nos serviços públicos e foi expandido para os ministérios. Um marco da disseminação desse projeto foi em 13 de novembro de 1992, quando aconteceu o *I Fórum Brasília: Qualidade pela Educação*, no qual foi assinado um documento intitulado Pacto da Qualidade pela Educação (DRUGG; ORTIZ, 1994, p. 56).

No entanto, a inviabilidade dessa iniciativa em alguns setores ministeriais, começou a ser acusada, entendendo-se que

[...] a investida para se implantar os critérios empresariais de eficiência, de *qualidade total*, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor público. O que é, sem dúvida, profundamente problemática é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a Universidade em particular e a área de saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial. (FRIGOTTO, 2001, p. 49)

O projeto também foi recebido com descontentamento pelos professores municipais, em recusa à associação do exercício educacional com a noção de produtividade econômica.

A educação está sendo considerada por governantes e empresários como insumo fundamental para o desenvolvimento econômico. Para estes é o único caminho possível para inserção do país numa nova conjuntura econômico-produtiva que vem se configurando desde meados dos anos 70 a nível mundial. (CUNHA, 1997, p. 16-23)

Os professores também se ressentiram da falta de autonomia no trabalho pedagógico, substituída por uma metodologia altamente controladora, próxima da mecanização:

[...] a palavra autonomia está completamente ausente do discurso do TQC. Já a palavra controle aparece o tempo todo, sob diferentes ângulos, constituindo o verdadeiro fio condutor deste sistema administrativo.

Todo o sucesso ou fracasso passam a depender fatalmente de como exercem os mecanismos de ajustamento e observância, para que todos da instituição estejam plenamente correspondendo ao prescrito. As normas de regulamentação, os métodos e as técnicas recomendados, bem como os argumentos laudatórios para justificar sua importância compõem uma cultura administrativa, que nada mais é que uma verdadeira *cultura do controle*. (MACHADO, 1994, p. 11)

O posicionamento dos professores se torna mais intenso à medida que o debate chega às condições reais de trabalho nas escolas da rede pública. A crise se explicita como forte ameaça ou mesmo como a condenação dessa idéia de Qualidade Total aplicada à educação:

Se o objetivo basilar da Qualidade Total é a qualidade dos serviços e a redução dos custos, como garanti-la quando os trabalhadores, peças fundamentais na realização desses objetivos, estão submetidos a um processo de acelerada proletarianização, não dispondo de tempo nem recursos para a sua formação? Como reduzir custos onde não existem? É do conhecimento de todos a precariedade das escolas da rede pública em todo país. (OLIVEIRA, 1994, p. 31)

A marca peculiar do *Qualidade Total* foi a aproximação conceitual entre escola e empresa. Em decorrência disso, percebem-se alguns reducionismos, como a homogeneidade do discurso, que se faz prescritivo e salvacionista.

O conceito politizado de escola pública popular da gestão de Paulo Freire foi substituído por diretrizes importadas, cujas raízes remontam aos modelos japoneses de gestão de empresas. Foi dessa matriz que se configuraram os projetos para a Educação de Jovens e Adultos nas gestões Maluf e Pitta, cuja ênfase foi a preparação profissional.

Em dezembro de 1993, foi assinado um decreto que marcou a ruptura com as diretrizes político-pedagógicas da gestão anterior e instituiu as bases de uma concepção de ensino distanciada do teor político proposto por Paulo Freire. A nova administração enfatizou a preparação profissional e a redução da permanência do aluno em sala de aula.

O decreto 33.894, de 16 de dezembro de 1993, instituiu o Plano de Diretrizes Básicas para atendimento à Educação de Jovens e Adultos, oferecendo cursos de Suplência I e II e de qualificação profissional, com programas próprios, através de sistemas de módulos e

créditos²³. Os dois artigos abaixo, que fazem parte desse decreto, demonstram a ruptura com os projetos da gestão anterior, que vigorou entre 1989 e 1992.

Artigo 12: Os convênios firmados em conformidade com o Decreto 28.302, de 21 de novembro de 1989, que instituiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo – Mova-SP –, serão rescindidos a partir de 31 de dezembro de 1993.

Artigo 13: O Programa de Educação de Adultos – EDA – fica absorvido pelo Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos – Proalfa²⁴. (BRASIL, 1996)

A Educação de Jovens e Adultos (ensino Supletivo) oferecida na rede municipal de ensino abrangeu cursos de Suplência I (da primeira à quarta série do primeiro grau) e Suplência II (da quinta à oitava série do primeiro grau). A duração do curso era de nove semestres letivos (quatro anos e meio), dos quais dois (um ano) eram destinados à primeira série.

1.3.1 Cemes e Proalfa: a primazia da qualificação profissional

O Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (Proalfa) e os Cemes foram projetos destinados à Educação de Adultos e funcionaram simultaneamente. Ambos se constituíram como propostas alternativas, primeiramente, devido à flexibilidade de horário. Tanto o Cemes quanto o Proalfa eram cursos semi-presenciais, que funcionavam em sistema de módulos e créditos. Outra peculiaridade desses projetos era o fato de serem frutos de parcerias entre a rede municipal e empresas privadas, o que lhes garantia a autonomia de funcionarem em prédios próprios, com equipe escolar própria. O Proalfa oferecia cursos de Suplência I; o Cemes, tanto Suplência I quanto Suplência II.

O Proalfa foi instituído junto à Secretaria Municipal de Educação pelo artigo 3º do decreto 33.894/93. Esse projeto destinava-se aos alunos jovens e adultos, com 14 anos ou mais, “engajados no mercado de trabalho”, sem possibilidades de frequentar o ensino regular ou supletivo²⁵.

As disciplinas que compunham a grade curricular eram: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas, Biológicas e Programas de Saúde, Educação Artística e Educação Física. A duração mínima do curso era de 1.440 horas-aula²⁶.

²³ Embora o sistema de ciclos tenha sido implantado nos primeiros anos da década de 1990, alguns documentos oficiais da SME parecem ambíguos em relação à nomenclatura, pois às vezes ainda se referem a séries.

²⁴ Somente os convênios de EDA que funcionavam fora do prédio escolar foram incorporados ao Proalfa.

²⁵ PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (1993), p. 2.

²⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1998).

O módulo inicial (I), com carga horária mínima de 720 horas-aula, correspondia ao primeiro e segundo termos da Suplência I; o módulo II, com carga horária mínima de 720 horas-aula, correspondia ao terceiro e quarto termos da Suplência I.

A metodologia do Proalfa pressupunha um aluno autônomo e autodidata: desenvolveu-se através de atendimento individualizado, em que o aluno retirava os materiais (fascículos, apostilas)²⁷ e estudava sozinho, fora das dimensões da escola, e o contato com os professores se dava em plantões de dúvidas agendados. As atividades em sala ocorriam durante a curta permanência do aluno na escola: quatro horas-aula, de segunda a quinta-feira, mais duas horas-aula às sextas-feiras. Quando ele se sentia apto, marcava a avaliação de cada disciplina. Se o desempenho obtido fosse igual ou superior a 70%, o aluno podia iniciar o estudo da unidade seguinte.

O Proalfa era desenvolvido em locais instalados e equipados por entidades e empresas, mediante convênio ou termo de cooperação, e também em espaços ociosos das escolas municipais de primeiro grau (EMPGs).

Os professores tanto poderiam ser do quadro de pessoal da rede municipal (que saíam designados para atuar no Proalfa) como contratados pelas empresas que mantinham convênio com a prefeitura.

Os Cemes também se constituíram numa forma alternativa de escolarização para jovens e adultos. Criados pelo decreto 33.894, de 16 de dezembro de 1993, promoviam cursos de ensino fundamental nas modalidades Suplência I e II e também cursos de educação profissional básica.

Embora o Cemes tenha sido inaugurado na gestão de Paulo Maluf, a gênese deste projeto já estava presente no fim da gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) e foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Segundo o projeto:

Com a integração do programa de Educação de Adultos (EDA) na Rede Municipal verificou-se um aumento de solicitações para atendimentos especiais. Ou seja, grupos específicos de trabalhadores que necessitam do 1º grau, mas não têm possibilidade de freqüentar a escola diariamente e nem de cumprir a carga horária que a escola exige. Foi pensando nesses trabalhadores e num atendimento adequado que nasceu a proposta dos Centros Municipais de Ensino Supletivo (Cemes). Os Centros vêm dar autonomia pedagógica e administrativa aos projetos especiais ligados às escolas e criam possibilidade real de alternativa para a educação do trabalhador. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1992, p. 2)

Existe similaridade entre o Cemes e o Proalfa, no que tange à flexibilidade de horário e à metodologia, baseada em sistema de módulos.

²⁷ O material didático dos Cemes e do Proalfa era produzido pela Unesp, conforme registro no departamento de Memória Técnica Documental da SME.

Os Cemes eram vinculados às delegacias regionais de educação e instalados em prédios públicos municipais ou em espaços cedidos por órgãos públicos e entidades particulares, mediante convênio, ou, ainda, em prédios locados pelo poder público municipal.

Segundo dados da SME²⁸, a proposta de criação e instalação do primeiro Centro Municipal de Ensino Supletivo, “inicialmente sediado no Tendal da Lapa e posteriormente transferido para o Centro de Educação no Jardim Miriam, foi inviabilizada pela inadequação do prédio.”

Até o segundo semestre de 2000, estavam em funcionamento 13 (treze) Cemes com um total de aproximadamente 50.000 frequentadores.

A metodologia adotada nos Cemes se constituía em atendimento individualizado: o aluno retirava o material e estudava sozinho. A disposição do curso era:

- Módulo Inicial (I): destinado ao processo de alfabetização, correspondendo ao primeiro e segundo ano do Ciclo I do Ensino Fundamental;
- Módulo Intermediário (II): correspondente ao terceiro e quarto ano do Ciclo I do Ensino Fundamental;
- Módulo Final (III): matrícula por disciplina, correspondendo ao primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do Ciclo II do Ensino Fundamental.

No tocante à metodologia, cada aluno seguia individualmente o próprio ritmo de aprendizagem e podia recorrer a plantões de dúvidas com os professores. Uma vez cumpridas as atividades previstas em cada unidade de estudo, o aluno podia se submeter a uma avaliação. Se aprovado em todas as disciplinas, recebia o certificado de conclusão do ensino fundamental.

Os Cemes funcionavam em prédios próprios, com equipe escolar própria, em período integral (manhã, tarde e noite), no horário das 7h30 às 22h30, e o comparecimento ficava a critério do aluno²⁹.

1.3.2 Teleducar

O parecer CEE 254/85 autorizava o funcionamento dos cursos de Suplência II (de quinta a oitava série) através da teleducação. O programa Teleducar se desenvolveu mediante convênio com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), o Centro das

²⁸ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2000).

²⁹ Idem.

Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

As aulas ocorriam em circuito fechado e necessitavam de sala equipada com TV e vídeo. A orientação de aprendizagem era grupal e individual e utilizava recursos audiovisuais³⁰. O curso era realizado no próprio local de trabalho do aluno, em telepostos instalados e equipados pelas empresas, em espaços ociosos das EMPGs, entidades ou órgãos públicos que requisitavam convênio para esse fim junto à SME.

O material utilizado era elaborado para o Telecurso 2000, conforme convênio firmado entre a SME e a FIESP.

1.3.3 Pré-Profissionalizante

Esse projeto foi instituído pelo decreto 33.252/93, de 2/6/1993 (SOARES, 2002), com vistas aos alunos do ensino fundamental, de educação especial e educação de jovens e adultos. Era desenvolvido nos espaços ociosos das escolas municipais, locais cedidos pela comunidade e Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCTs)³¹, onde se desenvolviam oficinas pré-profissionalizantes.

Os cursos e atividades eram estruturados em módulos. O grupo I abarcava: comercialização e venda, datilografia, iniciação aos serviços bancários e iniciação aos serviços gerais de escritório; no grupo II estavam concentrados os cursos de informática, banco de dados, iniciação ao Windows, processador de texto, Works, Office, Word, Excel, Access e Power Point; o grupo III dispunha de arte marcenaria, artes manuais, eletricitista instalador, mecânica de automóveis, panificação e confeitaria, e serigrafia.

A tabela a seguir fornece uma síntese do número de alunos matriculados em projetos destinados à Educação de Adultos, na gestão de Paulo Maluf, entre 1993 e 1996.

Tabela 5 - Número de alunos matriculados em projetos de EJA em São Paulo – 1993 a 1996

D R E M	Suplência I		Suplência II		Total		Proalfa		Cemes	Teleducar	
	C	A	C	A	C	A	C	A	Total	C	A
1	65	2501	169	6464	234	8965	39	1357	2.184	-	-
2	54	2030	148	5397	202	7427	02	42	2.681	-	-

³⁰ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1998).

³¹ Os Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCTs) eram prédios municipais onde ocorriam oficinas pré-profissionalizantes. Em dezembro de 1997, este projeto obteve 1.102 alunos matriculados. Conforme SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1998), p. 4.

3	55	2113	145	5698	201	7811	-	-	-	-	-
4	59	2327	123	4946	182	7273	05	191	-	-	-
5	75	3175	188	7545	263	10720	09	360	-	-	-
6	72	2732	173	6419	245	9151	08	290	1.372	01	20
7	53	2005	102	3985	155	5990	02	81	-	-	-
8	44	1710	97	3493	141	5203	-	-	3.554	-	-
9	33	1250	116	4591	149	5841	02	75	2.393	-	-
10	37	1457	175	7090	212	8547	02	50	5.615	01	30
11	29	1161	53	2098	82	3259	02	86	1.363	-	-
12	52	2127	92	3746	144	5873	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	628	24588	1582	61472	2210	86060	71	2532	19162	02	50

Dados gerenciais de dezembro/1997, fornecidos pelo Centro de Informática da SME. Abreviações: DREM – Diretorias Regionais de Ensino Municipal; C – classe; A – alunos

1.4 Gestão Marta Suplicy: o reinício de uma práxis educativa

A gestão da prefeita Marta Suplicy vigorou entre 01/01/2001 e 31/12/2004 e teve no seu decorrer três secretários de educação³². A Educação de Jovens e Adultos, neste período, passou por uma revisão, desvinculando-se dos protocolos ligados à concepção de ensino dos dois prefeitos anteriores, principalmente no que diz respeito ao ensino a distância. Nesse período, houve ênfase na formação docente e também na construção de projetos que pressupunham o ensino presencial.

Dentre as ações ligadas à EJA, destacaram-se a criação dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas), a reconstrução do Mova e também da Reorientação Curricular da EJA (RRCEJA) –, que ocorriam nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). O Cemes foi um projeto cuja gênese estava na gestão de Luiza Erundina e que, segundo a SME, teria sido “deturpado” pelos governos subsequentes (1993/1996 e 1997/2000).

[...] o projeto político-pedagógico que permeou a concepção do Cemes foi descaracterizado. Criados para atender às demandas de Educação de Adultos (EDA), os Cemes, em sua implementação nas diferentes regiões do município de São Paulo, foram se revelando instrumentos capazes de fortalecer os interesses de uma política clientelista, que, privilegiando outros aspectos, supostamente secundarizaram a proposta educacional. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006)

O mesmo documento aponta um estudo da SME apoiado em pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que registrou um aumento da procura pelos cursos de alfabetização de adultos no Brasil. Houve um crescimento de 79 mil para 536 mil

³² Os secretários de educação foram: Fernando José de Almeida (2001/2002); Eni Marisa Maya (2002/2003) e Maria Aparecida Peres (2003/2004).

entre 1991 e 2000, ou seja, quase seis vezes, sendo que 94,8% desses adultos estão na rede pública de ensino.

Porém, a SME constatou a necessidade de reestruturar a Educação de Adultos, para fazer frente a essa demanda, uma vez que estudos diagnósticos realizados pela mesma instituição de ensino apontaram que os Cemes não vinham conseguindo suprir as necessidades dos educandos, como demonstra a tabela:

Tabela 6 - Quadro de alunos matriculados e concluintes nos Cemes desde sua criação.

NAE	ALUNOS		
	Matriculados	Concluintes	Transferidos
01	11.256	926	229
02	7.673	1.007	239
03	1.559	36	16
04	0	0	0
05	1.977	145	0
06	7.215	183	43
07	0	0	0
08	7.891	341	252
09	8.058	395	376
10	11.232	882	0
11	6.653	369	101
12	970	73	08
13	2.753	215	0
TOTAL	65.678	4.536	1.318

Fonte: dados obtidos a partir dos relatórios de avaliação encaminhados para DPT pelas Equipes dos NAEs.

A discrepância entre o número de matriculados e de concluintes – posto que 8% eram concluintes; 2% eram transferidos e 92% eram não concluintes – denunciava uma estrutura que carecia de revisão e que fosse adequada à rotina do aluno trabalhador³³.

Durante o processo de avaliação diagnóstica das atividades desenvolvidas nos Cemes, aconteceram discussões entre os elementos envolvidos: representantes da Equipe de DOT – EJA, da Equipe pedagógica dos NAEs, Coordenadores dos Cemes e professores em exercício nos Ciejas.

A avaliação “apontou a dificuldade de os Centros atenderem à demanda excluída de outras modalidades de ensino e problemas em relação à metodologia adotada, com ênfase à avaliação, que funcionava como fator de exclusão”³⁴. Ao longo do ano 2000, o Cemes passou por uma revisão, com o objetivo de reformular a estrutura e torná-la adequada, através de mudanças no currículo e na metodologia de ensino, entre outras.

³³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2006b), p. 7.

³⁴ Conforme avaliação diagnóstica dos Ciejas em SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2006b), p. 6.

Nas primeiras ações que apontavam para uma mudança, o Cemes passou a ser denominado Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CejaSP). No final deste mesmo ano, um novo plano de curso foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME). Ainda que aprovado pelo CME, em 08/02, o Parecer 04/01 não foi publicado, uma vez que as mudanças apontadas não abarcavam as diretrizes educacionais da atual gestão: democratização do acesso e permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação.

O Parecer CME nº 10/02 aprovou em 07/11/2002, o Projeto Cieja. Dentre as inovações, despontava um modelo pedagógico que buscava formar e incentivar jovens e adultos no âmbito do trabalho e da cidadania, partindo do conhecimento de etapas anteriores da escolarização e articulando-as com os saberes escolares. A ênfase atribuída à formação profissional pode ser percebida:

Num contexto marcado pelo desemprego estrutural, o mercado de trabalho torna-se restrito e competitivo [...] Ao mesmo tempo em que apenas uma pequena parcela dos profissionais consegue inserir-se de forma qualificada no mercado de trabalho, aos trabalhadores com baixa escolaridade e precária qualificação profissional, resta a falta de perspectiva de melhorar as condições de existência, tanto em função da falta de referência (e o trabalho é uma das maiores referências do ser humano e é a partir dele que o homem e a mulher se reconhecem e se realizam como profissionais), como pela falta de condições concretas de se garantir o básico para uma vida digna (educação, alimentação, saúde, moradia). Nesse processo, o que ocorre é o aniquilamento da auto-estima e referências de vida, condições elementares para ser cidadão e sujeito de sua própria história. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006b, p. 1)

Três aspectos foram priorizados na reestruturação dos Cemes: a flexibilidade de horário, a presença dos educandos e o espaço coletivo para a formação permanente dos educadores. Este novo projeto visava à implantação de um modelo que articulasse o ensino fundamental com a educação profissional básica. A associação dessas duas modalidades foi fundamentada metodologicamente no construtivismo sócio-interacionista, na interdisciplinaridade, na dialogicidade e na interação grupal.

A diversidade e identidade cultural também estavam como princípios orientadores do projeto, que propunha reconhecer a diversidade do público que atendia, em seus aspectos sociais, culturais e físicos e respeitar a sua identidade.

Outra premissa era a integração à comunidade: o Cieja deveria constituir-se como um espaço aberto e articulador de esforços e recursos presentes na comunidade, como empresas, sindicatos, Organizações não-governamentais (ONGs), entre outros, podendo constituir-se como um centro difusor de novas iniciativas para o desenvolvimento social e educacional da população

A SME assim definiu as diretrizes de política educacional que orientaram a reestruturação dos Ciejas:

a) **Democratização do acesso e permanência:** O planejamento e a organização do trabalho educacional voltado aos jovens e adultos pressupõe o conhecimento dos alunos e de suas necessidades, além de flexibilidade na organização curricular para o atendimento às demandas. A contextualização e criação de mecanismos para a obtenção, sistematização e socialização do conhecimento será o desafio constante dos educadores dos Ciejas em seus espaços coletivos de discussão.

b) **Democratização da gestão:** Refere-se ao direito de a sociedade participar na construção e acompanhamento das práticas educacionais como forma de aperfeiçoamento da educação e do exercício da democracia. O incentivo e o reforço à participação das diferentes instâncias, internas e externas aos centros, é condição fundamental para maior qualificação na tomada de decisões.

c) **Qualidade social da educação:** Criação de condições materiais e pedagógicas para atendimento das expectativas e demandas dos jovens e adultos da comunidade, bem como a valorização dos educadores por meio da educação continuada e avaliação sistemática das ações educacionais e condições de trabalho". (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006b, p. 7)

Em 2004, a SME registrava os seguintes Ciejas:

Tabela 7 - Localização dos Ciejas

CIEJAS	COORDENADORIAS
Clóvis Caitano Miquelazzo	C. E. Ipiranga
Cambuci	C. E. Ipiranga
Vila Sabrina	Jaçanã/Tremembé
Mandaqui	Jaçanã/Tremembé
V. Brasilândia	Freguesia do Ó
Campo Limpo	C. E. Campo Limpo
Jd. Consórcio	C. E. Santo Amaro
Parelheiros	C. E. Capela do Socorro
Vila Prudente / Sapopemba	C. E. São Mateus
São Mateus	C. E. São Mateus
Itaquera	C. E. Itaquera
Ermelino Matarazzo	C. E. Penha
Guaianazes	C. E. Guaianazes
Butantã	C. E. Butantã

Em relação ao funcionamento do Cieja, os turnos disponíveis eram diurno e noturno e tinham a duração de quatro anos, divididos em oito semestres, com 200 dias letivos. A carga horária era distribuída em encontros presenciais (sala de aula) e atividades extra-classe³⁵.

As disciplinas da base nacional comum eram: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas.

³⁵ Dados obtidos em SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2006b), p. 49.

Dentre as disciplinas relativas à Educação Profissional, destacamos telefonista, vendedor, atendimento de vendas, recepcionista, atendente de *telemarketing*, serviços de alimentação, porteiro, serviços de auxiliar de serviços gerais, beleza, manicure, agente comum para a saúde e qualidade de vida.

A disciplina Informática foi integrada à base nacional comum, dentro dos diferentes propósitos do curso. “É possível, no entanto, que possa vir a ser considerada como compondo um módulo específico, para permitir o acesso autônomo de interessados, contemplando, assim, uma qualificação em Informática.” (SME, 2002, p. 56)

Tanto nas disciplinas da base nacional comum, quanto nas de qualificação profissional, estão previstas horas de trabalho presenciais e horas de trabalho extra-classe, compreendendo o total das horas propostas, veja a seguir³⁶.

Tabela 8 - Distribuição de horas de estudo

	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
Base Nacional Comum	384h	384h	699h	699h
Educação Profissional	60h	60h	102h	102h
Total	444h	444h	801h	801h
Total geral = 2.4904h				

Alerta o mesmo documento que:

Não se trata, portanto, de um ensino a distância, com interação difusa entre o aluno e respostas eventualmente programadas ou endereçadas genericamente às questões levantadas, pois estabelecidas a priori. Mas se trata de horas de trabalho extra-classe orientadas para pesquisas, vivências, visitas, entre outras ações, assemelhando-se a propostas alternativas de estágios e estudos complementares à ação realizada na sala de aula. (SME, 2002)

O documento citado apontava também para o fato de ser “extremamente auspiciosa” (SME, 2006, p. 51) a integração da base nacional comum e a educação profissional, o que exigia do professor habilidade para realizar estas articulações. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), através de parceria com a SME, fornecia Formação Continuada aos professores do Cieja e encarregava-se da Educação Profissional.

Em relação ao processo da avaliação da aprendizagem, considerava-se o aproveitamento do aluno em todo o módulo, em termos de desenvolvimento das competências previstas, “cabendo a decisão da promoção ou retenção ao órgão colegiado, composto por docentes e especialistas que participam do processo educativo.” (SME, 2006, p. 55). Eram previstas a recuperação contínua (como parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem)

³⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2006b), p. 51.

e a recuperação paralela (em horários diversos das aulas regulares, individual-mente ou em grupos). Para aprovação no módulo, será exigida também a frequência mínima de 75%.

Em 2005, foi registrado pela SME³⁷, um crescimento do número de alunos promovidos nos Cieja, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 9 - Alunos matriculados no Cieja

ANO	SEM.	DescServ	Ap.	Rep.	Evad.	Trans	Falec.	Alunos	Turmas
2004	01	MII Cieja	1772	150	615	36	5	2578	89
		MIII Cieja	3801	222	1115	108	2	5248	194
		MIV Cieja	4036	488	830	103	2	5459	199
		M I Cieja	1386	163	498	15	2	2064	75
	01 Total		10995	1023	3058	262	11	15349	557
	02	MII Cieja	224	0	47	0	0	271	17
		MIII Cieja	461	4	58	3	0	526	24
		MIV Cieja	552	27	52	7	0	638	28
		M I Cieja	155	0	34	0	0	189	14
	02 Total		1392	31	191	10	0	1624	83
2004 Total			12.387	1054	3249	272	11	16973	640
2005	01	MII Cieja	2001	386	486	54	2	2929	94
		MIII Cieja	3416	376	1195	148	2	5137	176
		MIV Cieja	4249	467	926	157	4	5803	197
		M I Cieja	1492	283	458	24	4	2261	83
	01 Total		11158	1512	3065	383	12	16130	550
	02	MII Cieja	283	0	35	2	0	320	18
		MIII Cieja	702	15	93	12	1	823	35
		MIV Cieja	634	17	67	7	1	726	31
		M I Cieja	118	0	25	2	0	145	11
	02 Total		1737	32	220	23	2	2014	95
2005 Total			12895	1544	3285	406	14	18144	645

*SEM. = semestre; DescServ = Descrição do Servidor; Ap. = aprovados; Rep. = reprovados; Evad. = evadidos; Falec. = Falecidos

1.4.1 O ressurgimento do Mova

O Movimento de Alfabetização de Adultos ganhou novo fôlego e voltou a se destacar na cidade de São Paulo; o decreto nº 41.109 de 06 de setembro de 2001 instituiu esse programa. Desde fevereiro de 2002, a SME retomou convênios com entidades da sociedade civil, para o funcionamento das classes. Toda entidade jurídica e sem fins lucrativos poderia

³⁷ PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2007). Dados do Cieja nos anos de 2004 e 2005.

participar do Mova-SP. Em 2004, os dados da SME contavam 159 entidades conveniadas e 1.314 classes de alfabetização³⁸.

Em 2001, iniciou-se um processo de reconstrução do Mova-SP. Segundo dados extraídos da SME³⁹, partiu-se da experiência positiva ocorrida na gestão de 1989-1992 e foi-se avançando com a incorporação de contributos advindos do cenário internacional, para a elaboração de diretrizes pedagógicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos. A Confintea V, organizada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) e realizada em Hamburgo em julho de 1997, inspirou a criação das diretrizes pedagógicas da SME: acesso, permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação. A “Carta de Princípios”⁴⁰ que regeu o Mova também surgiu à sombra desse evento internacional, como pode ser demonstrado pelo excerto abaixo:

Por Educação de Adultos, entende-se o conjunto de processos de aprendizagem formais e não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam, a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A Educação de Adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconheçam os enfoques teóricos e os baseados na realidade. (PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2002a)

O Programa Municipal de Alfabetização – Mova Digital foi lançado em 05/07/2001. Segundo dados da SME⁴¹, o objetivo deste projeto era envolver os movimentos populares de alfabetização de jovens e adultos na percepção de uma nova realidade: a presença de computadores, não só em escolas da rede pública, como também em ambientes informais de ensino, como algumas comunidades carentes da periferia onde havia salas de Mova. Esse novo contexto, mediado pela informática, expandiu-se a outras reflexões, como as implicações das novas tecnologias influenciando as relações de trabalho e também as relações humanas. Outro fator que daí demanda: a exclusão digital. Enfim, o Mova-Digital, ancorado nos princípios freireanos, pretendia contextualizar a leitura e reescrita do mundo na era digital, a partir de questionamentos que envolvem a relação entre educação e tecnologia⁴².

³⁸ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2004a), p. 93.

³⁹ PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2003).

⁴⁰ Conforme a “Carta de Princípios” na íntegra em PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2002a), p. 11.

⁴¹ PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2004).

⁴² Referências sobre o MOVA Digital: PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2004).

1.4.2 Reorientação Curricular da EJA

Em 2002, a SME iniciou o processo de Reorientação Curricular da EJA (RRCEJA) nas Unidades Educacionais, tendo como justificativa a constatação da insatisfação, por parte das escolas, no que diz respeito ao processo e aos resultados da Educação de Jovens e Adultos, com altos índices de evasão e retenção dos alunos.

A partir desse movimento, que envolveu mais de três mil educadores e educandos da EJA, além de equipes das Coordenadorias de Educação (CE), equipes pedagógicas e supervisão escolar, Equipes Técnicas das Unidades Educacionais (UE) com EJA, Professores e Alunos de EJA, foi publicada a Portaria 3.006/04, de 18 de maio de 2004 (DOM de 19/05/04). Essa Portaria revoga a parte referente à EJA constante na Portaria nº 1.971/97 e traz uma nova concepção de EJA, desvinculando-se da visão de reposição de escolaridade perdida e Suplência⁴³.

O objetivo dessas reuniões era indicar os princípios norteadores para esta modalidade de ensino, bem como para a construção de currículos que atendessem as necessidades básicas de aprendizagem dos educandos. Funcionando como um elo catalisador de reflexões sobre a Educação de adultos, a SME dava abertura para que cada UE elaborasse projetos específicos para EJA, em consonância com o seu Projeto político-pedagógico (PPP).

Em 2004, as classes da EJA – Ciclo I e – Ciclo II que a Rede Municipal de Ensino mantinha nas Unidades Educacionais, somavam em torno de 144.000 alunos, com idade a partir de 14 anos, incluindo a demanda dos dezesseis Centros Educacionais Unificados (CEUs)⁴⁴ que implementaram salas de EJA⁴⁵.

1.4.3 Outros Projetos

Nesta gestão houve uma ênfase na articulação de projetos⁴⁶, que se destinavam à Formação de Professores e que também vislumbravam a implementação de currículos escolares que contemplassem o diálogo entre diferentes linguagens e também questões ligadas à diversidade, como pode ser observado abaixo⁴⁷.

⁴³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2004a).

⁴⁴ Mais informações sobre este projeto podem ser encontradas em SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2006), maio 2004, p. 47.

⁴⁵ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2004a), Síntese de relatório, 2001-2004. p. 12.

⁴⁶ Os projetos que foram marcados com asterisco não se restringiam somente à Educação de Adultos.

⁴⁷ Dados extraídos de SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2004a).

- **Educom.Rádio***: prática que envolveu estudantes, professores e comunidade. Tinha por objetivo usar a linguagem do rádio para auxiliar a construção do conhecimento. Um laboratório com estação de rádio era montado em cada escola, especialmente para essa finalidade. O programa, até 2004, funcionava em 246 escolas, que contam com o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) para formação e capacitação de alunos, professores e membros da comunidade.
- **Núcleo de Informática Educativa***: no período de 2001-2004, houve atividades cujo objetivo era “formular a política de uso das tecnologias da Informação e da Comunicação e promover as ações de formação das Equipes de Informática dos NAEs e dos Professores Orientadores de Informática Educativa”. Houve encontros com as Equipes de Informática Educativa dos antigos NAEs para as reflexões e discussões necessárias ao processo de Reorientação Curricular e Formação Permanente, tendo como foco a fundamentação teórica em diálogo com as práticas educativas dos educadores nas Unidades de Ensino (UEs).
- **Curso Vivências Culturais – múltiplas linguagens***, que ocorreu no segundo semestre de 2002, com a carga horária de 120 horas, envolvendo 1.750 participantes.
- **Curso Uma Nova EJA para São Paulo na perspectiva da qualidade social da Educação**, que ocorreu entre 02/06 a 03/07 de 2003, com a carga horária de 30 horas. Envolveu 1.588 educadores.
- **Curso Construindo uma Nova EJA para São Paulo**, que computou 880 educadores e teve uma carga horária de 41 horas⁴⁸.
- **Curso Alfabetização e Letramento**: um compromisso de todas as áreas. Ministrado entre abril e setembro de 2004, com a duração de 120 horas; registrou 1.750 educadores.
- **EJA no CEU**. Realizado com a assessoria pedagógica da Ação Educativa e do Instituto Paulo Freire, o curso ocorrido entre outubro e novembro de 2004, teve duração de 12 horas e envolveu 100 educadores e educandos.
- **Formação de educadores: a prática do planejamento e o desenvolvimento de competências**. Curso destinado aos professores e Orientadores Pedagógicos

⁴⁸ A partir deste curso foi produzido um caderno com os conteúdos trabalhados, e que posteriormente foram publicados no caderno 4 da *Coleção Uma Nova EJA para São Paulo* pela SME e Ação Educativa, em 2004.

Educacionais do Cieja e equipe do DOT-EJA. Teve a carga horária de 20 horas e 452 educadores envolvidos.

- **EJA no século XXI: desafios e perspectivas da Educação Popular.** Tendo o Mova como foco, o curso aconteceu entre outubro e dezembro de 2002, em encontros quinzenais, com a carga horária de 44 horas, envolvendo 50 participantes — equipes de EJA e supervisão dos NAEs.
- **Refletindo sobre a Prática dos Professores de Jovens e Adultos.** O curso ocorreu entre outubro e novembro de 2002, com a carga horária de 4 horas, envolvendo 275 educadores.
- **Projeto Resgatando Histórias, Poetizando Diferenças — (Travestis e Transexuais).** Envolveu os educadores do Cieja Cambuci. O objetivo deste curso era sensibilizar o olhar dos educadores deste núcleo para os fatores da exclusão no ambiente escolar e aproximar os travestis e transexuais que foram expulsos da escola em determinado momento de suas vidas; participaram de rodas de leituras e vivenciaram possibilidades de exercer seus direitos e a cidadania no cotidiano escolar.
- **Projeto “Diálogos e Reflexões”***: tinha como objetivo possibilitar o acesso à leitura das obras de arte aos educadores
- **Novos olhares sobre a música***: ciclo de palestras, que tinha como objetivo promover o acesso a ambientes culturais e articular possibilidades de projetos envolvendo a música, nas unidades escolares.
- **Curso Intersecretarial Optativo “Teatro, Elementos Formais, Temáticos, Diferentes Linguagens e Formas de Expressão”***: o objetivo do curso era fazer a formação de público e estimular a interação entre o teatro e o Projeto político-pedagógico das unidades educacionais. Era destinado aos educadores e educandos.

1.5 Gestão Serra/Kassab: a diminuição da EJA

Num curto espaço de tempo, a prefeitura de São Paulo assistiu à sucessão de dois prefeitos: José Serra, que tomou posse em 01/01/2005 e permaneceu até 31/03/2006, quando o cargo foi repassado para Gilberto Kassab. Os respectivos secretários de educação correspondentes a esses dois mandatos são José Aristodemo Pinotti e Alexandre Alves Shneider, que assumiu em 31/ 03/ 2006 e permanece até os dias atuais.

A Educação de Adultos veio a ter, efetivamente, tratamento específico em 02 de outubro de 2007, com a publicação da Portaria 4.917, que dispõe sobre a reorganização da EJA no município de São Paulo.

A Portaria referida propõe algumas mudanças. A primeira delas é que o total de quatro anos foi dividido em etapas anuais, com 200 dias letivos cada ano. A carga horária mínima do curso é de 2.000 horas, o que equivale a 500 horas anuais, sendo 450 horas de aulas obrigatórias e 50 horas de intervalos. A permanência diária obrigatória dos alunos também sofre alteração, pois passa a 2 horas e 30 minutos⁴⁹.

Cada etapa corresponde, em princípio, a dois anos do Ensino Fundamental regular, intituladas e correspondendo a:

- I. Alfabetização – 1º e 2º termos do Ciclo I: com prioridade no conhecimento da escrita, da leitura e da matemática;
- II. Básica – 3º e 4º termos do Ciclo: enfatizando-se a continuação do processo iniciado na etapa de Alfabetização;
- III. Complementar – 1º e 2º termos do Ciclo II; priorizando-se a aquisição de habilidades, conhecimentos e valores que permitem um processo mais amplo de participação na vida social;
- IV. Final – 3º e 4º termos do Ciclo II: correspondendo esta etapa à conclusão do ensino fundamental, com prioridade no desenvolvimento de formas de conhecimento que permitem ao educando maior participação e intervenção na vida social⁵⁰.

Outra singularidade foi a fragmentação do currículo em duas partes: O Eixo Central e o Eixo Variável.

O Eixo Central é composto por áreas de conhecimento da Base Nacional Comum do Currículo do Ensino Fundamental, com duração e carga horária definida, cuja frequência é obrigatória.

Tabela 10 - Quadro síntese de distribuição da carga horária (semanal).

Área de conhecimento	Quantidade de aulas atual	Quantidade de aulas proposta
Português	05	03
Matemática	05	03

⁴⁹ Até então, vigorava o Anexo II da Portaria nº 445 de 20 de janeiro de 2004, a saber: Módulo: 40 semanas – 1º Termo ciclo I, Módulo: 20 semanas – demais Termos: 28 horas-aula X 20 semanas = 560 horas-aula, 560 horas-aula X 20 45 minutos = 25.200 minutos, 25.200 minutos + 1.500 minutos(recreio) = 26.700 minutos ou 445 horas. Ciclo I: 2.225 horas. Ciclo II: 1.780 horas. Total: 4.005 horas (Deliberação CME 04/98 – art. 2º). In: PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, p. 14.

⁵⁰ Informações extraídas do Parecer CME nº 96/2007. In: PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2007a).

História	04/03	02
Geografia	03/04	02
Ciências	04	02
Língua Estrangeira	02	02
Arte	02	01
Orientação de estudos	00	05
Total Geral	25 h/a	20 h/a

O **Eixo Central**, contempla a carga horária diária, obrigatória para os alunos, de 2h30min, sendo:

- 2h15 min(3 horas-aula) – aulas regulares;
- 15 min – intervalo;
- Inclusão na carga horária semanal, dentro das aulas regulares, de atividades realizadas pelos Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSL) e Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE), com acompanhamento do Professor Regente, de acordo com a pertinente legislação em vigor.

Deve ser considerada a frequência mínima às aulas obrigatórias, referentes ao Eixo Central, de 75% da carga horária total da etapa e 50% em cada área de conhecimento.

No **Eixo Variável**, a frequência dos alunos é facultativa e a SME recomenda que as atividades ocorram em horários alternativos. Diariamente as escolas oferecerão 1 hora-aula diária destinada à orientação de estudos e projetos, assim como recuperação de aprendizagem. Outro foco desse segmento está relacionado com atividades de caráter sócio-cultural, esportivo e de Informática Educativa, que poderão ocorrer, preferencialmente, aos sábados e em espaços extra-escolares.

A Qualificação Profissional Inicial também está acoplada ao Eixo Variável e é proposta como agregação curricular, para ser desenvolvida em cursos anuais, realizadas preferencialmente aos sábados, com duração mínima total de 120 horas⁵¹.

Segundo os prognósticos da SME, os cursos de Qualificação Profissional deverão ser realizados mediante convênios e contratos, cujo foco deverá ser o desenvolvimento de competências profissionais, no sentido de “articular e colocar em prática as habilidades, os valores e os conhecimentos necessários para atender aos requerimentos da vida profissional e cidadã.”⁵²

⁵¹ Informações extraídas do Parecer CME nº 96/2007 (DOC de 07/09/2007, p.14). In: PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2007a).

⁵² Informações extraídas do Parecer CME nº 96/2007 (DOC de 07/09/2007, p.14). In: PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2007a).

No entanto, ainda permanecem indefinidos os espaços onde se daria tal projeto, conforme atesta o próprio documento: “Estão previstas a instalação de 60 pólos regionais para a oferta de educação profissional.” (PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2007a)

Dentre as expectativas pedagógicas para o currículo de EJA em 2008, a SME aponta a perspectiva transdisciplinar como um eixo pedagógico e supõe a constante articulação dos conhecimentos:

À medida que uma questão é tratada de maneira transdisciplinar, identificam-se problemas e se explicitam as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos já produzidos. Isto porque a investigação transdisciplinar supõe a elaboração de um novo objeto, com questões específicas, cujas respostas e metodologia podem resultar da confluência de diferentes saberes disciplinares, os quais perdem sua especificidade, seus modos de ser particulares e sua autonomia para a constituição de um novo campo de saber. O ponto de partida é a indagação de um fato de mundo e, à medida que esta indagação é tratada de maneira transdisciplinar (porque não se resolve no interior de nenhuma disciplina), identificam-se problemas e se explicitam as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos já produzidos. (PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2007c)

No entanto, o documento não explicita como a transição para a transdisciplinaridade seria feita, pois a situação atual das escolas — no tocante ao que se oferece à EJA — aponta para outra realidade, como o próprio documento reconhece:

O fato é que o conceito de *educação de adulto* guarda estreita relação com educação supletiva, uma forma de oferta diferenciada de educação regular de ensino fundamental e médio. E, como não existem referenciais específicos, a prática predominante tende a reproduzir o modelo escolar tradicional, dividindo o processo de formação em séries e disciplinas compactadas. (PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2007c).

1.5.1 Educação para o trabalho

O embasamento para a Proposta de Reorganização Curricular para EJA, em 2008, demonstra a aproximação que a atual gestão faz entre educação e economia, no contexto da globalização e sua relação com o mundo do trabalho:

O Brasil testemunha, desde a década de 90 do século passado, um momento de expansão da educação formal em todos os níveis, em consequência das mudanças no mundo do trabalho e nas formas de organização e participação social [...] O que é preciso compreender é que o aumento de procura por educação formal está diretamente relacionado com a mudança de perfil do mercado de trabalho [...]. A ampliação de oferta da escolaridade fez com que os empregadores ampliassem seu poder de seletividade, de modo que ser escolarizado tornou-se condição de pré-seleção para ingresso e permanência no mercado de trabalho (PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2007c).

Os imperativos presentes no documento remetem-nos às indagações de Torres (2004), de como a globalização está afetando as políticas e práticas educacionais, por ser a educação uma das arenas centrais onde essas adaptações e respostas ocorrem. Existe uma permeabilidade dos sistemas educacionais a discursos que se imbuem de uma “retórica da inevitabilidade, que freqüentemente motiva a prescrição de certas políticas” (TORRES, 2004, p. 12), como se pode notar no discurso da SME:

A correlação entre escolaridade e organização social nunca foi tão forte, a ponto de a escolaridade ser um indicador fundamental de empregabilidade. Nesta lógica, ao adulto sem escolaridade faltaria tanto aquela informação enciclopédica que compõe os ensinamentos escolares e que se produzem em testes e provas, como o conhecimento dos procedimentos próprios da produção e do consumo, o que o impede de poder atuar na normatividade estabelecida.” (PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2007c).

Nesta concepção de EJA, que delega à escola a incumbência de responder às expectativas do mercado de trabalho, predomina a aproximação de escola e empresa e desta simbiose decorre um deslocamento do papel do aluno, que passa a ser mensurado como trabalhador. É neste contexto que se valorizam as competências, como alerta a autora⁵³:

A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo. Diante da crise econômica e do triunfo de políticas que restringem os gastos sociais, a pressão efficientista passa a exigir melhor utilização dos recursos limitados e a controlar os sistemas educacionais para ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do emprego. (DELUIZ, 2007)

A SME justifica a ênfase dada às competências, afirmando que “[...] o que está em questão são as necessidades do próprio sistema”⁵⁴ e reitera que

[...] este modelo produtivo, apregoa-se, supõe um trabalhador que tenha conhecimento tecnológico, saiba comunicar-se com propriedade, trabalhe em equipe, crie soluções para problemas imediatos, avalie sua própria ação e esteja em contínuo processo de formação. Isto é, este trabalhador, para sua inserção no mundo do trabalho reorganizado nas novas bases produtivas, deveria ter dois atributos fundamentais: competitividade e empregabilidade.

1.5.2 Reação da sociedade civil frente aos desafios da EJA em São Paulo

O Fórum Estadual de Jovens e Adultos⁵⁵ realizou uma plenária, que ocorreu em 15 de dezembro de 2007, na Faculdade de Educação (FE) da USP. Os tópicos debatidos

⁵³ Informações extraídas do Parecer CME nº 96/2007 (DOC de 07/09/2007, p.14). In: PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2007a).

⁵⁴ PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2007c)

⁵⁵ Entidades que compõem o Fórum de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA): Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, Associação Três Irmãos, Associação de Educação Católica (AEC), Centro de Educação

denunciaram um descompasso entre as reais necessidades dos alunos de EJA e a oferta das políticas públicas para esta modalidade de ensino.

Um primeiro ponto a compor a pauta do evento foi a Portaria 4.917, de 2 de outubro de 2007. O documento elaborado pelo Fórum Estadual apontou para a necessidade de que a SME promovesse uma ampla discussão, previamente, sobre a reestruturação da EJA em São Paulo, com a participação de todos os principais sujeitos envolvidos com tal prática educativa. E como este processo educativo requer tempo, entende-se necessário postergar as mudanças, porque elas deveriam ser precedidas de outras ações, para que as políticas públicas pudessem ser elaboradas com eficácia, a fim de contemplar as peculiaridades dos alunos de EJA.

Então, a Plenária também assinalou outra medida que deveria anteceder uma reestruturação de tal porte, que é a realização de um censo amplo e específico para a EJA na cidade de São Paulo. Esta reivindicação foi realizada através de uma Representação para o Ministério Público de São Paulo, subscrita pelas entidades que compõem o Fórum Estadual de EJA; apóia-se no artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei Municipal nº 14.127, de 5 de janeiro de 2006, que dispõe sobre o Programa de Informação sobre demanda por acesso e permanência de crianças, jovens e adultos nas unidades educacionais integrantes do sistema público de ensino do Município de São Paulo.

Entende-se que somente a partir da constatação da demanda real é que se pode planejar ações adequadas, pois para ser considerado um indicador legítimo, “o registro de demanda deve dialogar com as especificidades características do público ao qual se destina”.⁵⁶

Os dados estatísticos existentes e efetuados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) do MEC⁵⁷ não são específicos pois retratam uma demanda potencial de jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos em idade própria, porém “sendo esta modalidade de ensino um direito público subjetivo àquele que a deseja, mas não obrigatória àqueles que não desejam estudar”⁵⁸, infere-se que não se pode estabelecer uma relação direta entre o número de analfabetos na cidade e o número de pessoas que realmente pretendem freqüentar a EJA. E sobre tal desencontro, em entrevista dada à *Folha de S.Paulo*⁵⁹, afirmou Salomão Ximenes⁶⁰ que “se o governo não tem dados precisos sobre a

Popular e Direitos Humanos D. Paulo Evaristo Arns (CEPODH), Centro de Educação Social Jardim Brasília (CESJB), Centro de Educação da Zona Leste, Centro de Estudos Trabalho, Arte e Cultura (CETEAC), ESPAÇO Formação, Assessoria e Documentação, Centro Cida Romano/Instituto Sedes Sapientiae, Instituto Paulo Freire, Instituto para Cidadania e Implementação de Base Popular (ICIBAP), Instituto Vereda – Centro de Estudos em Educação, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Associação Cantareira.

⁵⁶ AÇÃO EDUCATIVA (2007), p. 19.

⁵⁷ Maiores informações sobre o Censo Escolar podem ser encontradas em <www.inep.gov.br/basica/censo>.

⁵⁸ AÇÃO EDUCATIVA (2007), p. 17.

⁵⁹ FOLHA DE S. PAULO (2008).

⁶⁰ Advogado, membro da ONG Ação Educativa.

demanda, pode abrir salas em locais desnecessários e não oferecer turmas onde realmente precisa”.

A Representação junto ao Ministério Público de São Paulo denuncia ainda “a falta de empenho por parte do poder público”⁶¹ em divulgar os projetos destinados à EJA, ou seja, uma chamada escolar abrangente. Uma consequência advinda desta situação é o fato de muitas pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade nem mesmo procurarem uma vaga no ensino fundamental, porque não conhecem este direito e, devido à sua situação de exclusão, não têm acesso a todos os canais de divulgação.

1.5.3 Redução do atendimento à EJA no município de São Paulo

O fechamento de salas por parte da administração municipal tem sido uma constante nos últimos anos, resultando, segundo os dados da SME⁶², numa queda de 149.662 para 115.264 alunos jovens e adultos da rede municipal de ensino entre 2004 e 2007.

Segundo a mesma fonte, em 2007, foram registradas somente 102.537 matrículas em EJA na rede municipal de São Paulo. Paradoxalmente, segundo o IBGE 2000, o município de São Paulo⁶³ tinha uma população de 1,1 milhão, com mais de 15 anos, analfabetas ou com menos de 4 anos de estudo⁶⁴.

A Promotoria abriu, então, um inquérito Civil para apurar se os secretários de Educação Alexandre Shneider (no âmbito municipal) e Maria Helena Guimarães de Castro (na esfera estadual) cometeram improbidade administrativa, por não cumprirem a legislação referente à EJA, no que tange à realização do censo específico. Segundo a afirmação dada à *Folha de S.Paulo*⁶⁵ pela Promotoria no Inquérito citado, “a síntese dos fatos é que o Estado e o município oferecem e formulam programas educacionais para jovens e adultos de forma inadequada, pois não contam com o respaldo dos dados necessários”. E ainda para o mesmo jornal, afirmou a promotora Érika Pucci da Costa Leal: “não estão sendo consideradas as

⁶¹ AÇÃO EDUCATIVA (2007), p. 15.

⁶² PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO (2007b). Dados de atendimento de Educação de Jovens e Adultos no período de 1989 a 2007.

⁶³ Segundo o mesmo documento, esta política de fechamento de salas e escolas não se restringe à rede municipal. O mesmo se pode observar na rede estadual, que promoveu uma redução de 132.402 matrículas em 2006 para 128.124 em 2007.

⁶⁴ Ressalte-se que simultaneamente ao quadro de redução de oferta de EJA no âmbito municipal, houve procura por Ensino Fundamental e Médio ofertado pelo projeto federal ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Segundo informações transmitidas via e-mail por Geraldo José de Barros, coordenador do ProJovem na cidade de São Paulo, foram realizadas 11.576 inscrições no período de 01/07 a 31/08/2007. Do universo de alunos inscritos, 5.941 compareceram às unidades, no período de 01/07 a 24/10/2008 para a efetivação de matrícula. Mais informações em <www.projovem.gov.br/html>.

⁶⁵ FOLHA DE S. PAULO (2008).

pessoas que não encontraram salas próximas à sua residência ou ao seu trabalho. Ou que não encontraram horários compatíveis”. (FOLHA DE S. PAULO, 2008).

1.5.4 O enquadramento do Mova na estrutura burocrática municipal

No período de 2004 a 2007, o Mova caminhou sob a custódia da SME. A Lei 14.058 de 10/10/2005 trouxe uma singularidade em relação à legislação anterior referente ao Mova: ela instituiu o Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo junto à Secretaria Municipal de Educação. Porém observam-se as interfaces desta legitimação. De um lado, houve avanços em termos legais para o movimento, dos quais estimava-se um caráter mais sistemático aos diversos núcleos de Movas na cidade de São Paulo. Em contrapartida podemos perceber que o movimento popular de Educação de Adultos, neste município, encontra-se num momento em que a desarticulação entre a SME, entidades e Fórum Estadual de EJA é um fato. Tentamos exaustivamente buscar informações sobre o atual quadro de fechamento de salas⁶⁶, do qual tivemos notícia apenas por fontes secundárias (jornais) ou informais. Contudo, não obtivemos sucesso: a SME declara não ter autorização para divulgar tais dados; as entidades envolvidas não possuem registro das condições estabelecidas aos seus convênios; as ONGs que atuam na formação pedagógica não têm acesso às informações burocráticas; por fim, os integrantes do Fórum Estadual de EJA tampouco puderam nos auxiliar com dados concretos sobre a situação de enfraquecimento da ação alfabetizadora sobre a qual pretendíamos refletir.

1.5.5 Legislação e Diretrizes atuais para EJA

No que diz respeito ao aparato legal, além de constituições e de leis, temos atualmente diversos outros documentos, como decretos, portarias, resoluções, pareceres, indicações, deliberações dos Conselhos de Educação que regulamentam a Educação de Adultos, podendo citar:

1. Constituição Federal, Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

⁶⁶ No site <www.folha.com.br>, acessado em 15 de novembro de 2007, em uma matéria cuja data era 29/06/05, a *Folha de S. Paulo* noticiou que a administração de José Serra informou ter fechado, desde o início do ano, 313 salas de um programa de alfabetização de jovens e adultos que contava com 1.284 classes em dezembro de 2004. A matéria também afirma que segundo a prefeitura, o principal motivo para a medida é o número de pessoas presentes nas classes, que estaria abaixo do exigido pela regulamentação do Mova.

2. Lei Federal nº 10.172/01, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação;
3. Constituição Estadual.
4. Lei Orgânica do Município.

Adquirindo da Lei 9.394/96 o conceito de EJA, fica evidenciado que essa nomenclatura permite entrever e englobar um conceito bem maior que vai além de apenas um “ensino” proposto e embutido nos conceitos utilizados em documentos de épocas anteriores. Denota-se, a partir dele, que a EJA se caracteriza como uma modalidade que abrange diversos processos de formação (BRASIL, 1996).

No plano formal, esses documentos têm por finalidade, normatizar e regulamentar em termos de legislação o direito do jovem e do adulto, que não tiveram oportunidade de escolarização no período adequado, poder ingressar ou voltar aos estudos.

A redação do artigo 208, inciso I da Constituição Federal de 1988, que trata da Educação em sua Seção I – “Da Educação”, no Capítulo III – “Da Educação, da Cultura e do Desporto” foi modificada, passando a ser: “Artigo 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996); e no Artigo 38 – “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996).

Como não ficou explícita sua oferta obrigatória, o Conselho Nacional da Educação, com o Parecer nº 05/97, afirma que a garantia de oferta pelo Poder Público do ensino gratuito – art. 4º da LDB – e o direito público subjetivo – art. 5º – se aplicam plenamente aos jovens e adultos na etapa do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Também no Parecer 12/97 (BRASIL, 1996), reitera-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental nas escolas públicas para todos aqueles que não tiveram acesso a ele na idade regular.

Um marco importante para a EJA foi a realização, em 1997, em Hamburgo, da V Confinteia. Antes dela, diversos encontros regionais e estaduais no Brasil permitiram que pessoas, instituições e organizações apresentassem estudos e documentos, com a finalidade de fazerem um levantamento de tudo o que vinha acontecendo com este segmento na sociedade brasileira. Foram delineados os objetivos e as ações para que um perfil da EJA fosse traçado.

Outros acontecimentos importantes a ela ligados foram os Encontros Nacionais de EJA (Enejas), os quais aconteceram sempre na semana de alfabetização, cujos términos coincidiram com o dia internacional da alfabetização — dia 8 de setembro.

O governo federal lançou, em 1997, o Alfabetização Solidária (Alfasol) — hoje uma ONG atuante em 2010 municípios — e, em 2001, o Projeto Recomeço — posteriormente rebatizado de Fazendo Escola — que distribui recursos para aquisição de material e pagamento de professores de EJA para municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), destinando-se ao cidadão que não teve a oportunidade de acesso ou permanência no ensino fundamental na idade escolar própria. O programa atende o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste, regiões com os maiores índices de analfabetismo e analfabetismo funcional.

Com esse programa, o governo cumpre parte do direito assegurado em lei pela Constituição e pela LDB, garantindo acesso e continuidade ao ensino fundamental regular a todos os brasileiros. Ele é desenvolvido pelo MEC em conjunto com os governos estaduais e municipais, por meio da transferência, em caráter suplementar, de recursos administrados pelo FNDE.

No Conselho Municipal de Educação encontramos as normas para a EJA, contidas na Deliberação CME nº 04/98 e na Indicação CME nº 05/98, que regularizam o “funcionamento de cursos e de exames supletivos correspondentes ao ensino fundamental na rede escolar municipal” (apud SOARES, 2002). Também no artigo 8º da Deliberação CME 04/98 há a proposição e implementação de projetos mais flexíveis e inovadores para a EJA, pois propõe a organização de cursos “que melhor atendam as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (apud SOARES, 2002).

A Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (Secad/MEC) é responsável pela formulação das políticas para a melhoria da qualidade da EJA, pelo estímulo e o acompanhamento de sua implantação nos sistemas estaduais e municipais de ensino e o subsídio às decisões dos executores quanto à utilização dos recursos.

São órgãos executores: o estado, representado pela Secretaria Estadual da Educação, responsável pelo atendimento às escolas do sistema estadual; e o município, representado pelas Prefeituras, responsável pelo sistema municipal.

O FNDE também dispõe de recursos de apoio financeiro a municípios e secretarias estaduais de educação não atendidos pelo Fazendo Escola e ONGs. Os recursos são proporcionais ao número de alunos matriculados nos cursos presenciais com avaliação no processo. Esta assistência financeira funciona por intermédio de apresentação de projetos educacionais e destina-se a programas de capacitação de professores e profissionais de apoio e confecção de material didático.

Seguindo nesta linha, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) 01/99 e a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) 02/99, versam respectivamente, sobre a formação de docentes para a educação infantil, ensino fundamental, compreendendo também a preparação específica para “educação de jovens e adultos”; cuidam da formação dos professores na modalidade normal média com o comprometimento de uma escola de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos (SOARES, 2002).

Partindo da Constituição Federal e da LDB 9.394, outros documentos que abordam a questão da EJA foram elaborados, como a Resolução CNE/CEB nº 11/00 e o Parecer 11/00, da CEB do Conselho Nacional de Educação de Adultos (CNEA), que regulamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e que definiram seus objetivos. No Parecer vêm especificados os aspectos singulares da escolarização na EJA, suas bases legais, as diretrizes para essa educação, recuperando sua evolução histórico-legislativa no país, bem como suas principais funções e fundamentos. Além disso, distingue cursos de educação de jovens e adultos dos exames supletivos; faz referência às ações pedagógicas desse tipo de educação; trata das especificidades dos cursos a distância e no exterior; dos cursos semipresenciais; as iniciativas públicas e privadas; os indicadores estatísticos e a formação de docentes para a área. Destacamos aqui as funções estabelecidas nesse documento para a EJA:

1. *Função reparadora*: referente ao ingresso do indivíduo jovem e adulto no universo educacional, restaurando um direito negado;
2. *Função equalizadora*: permite garantir a igualdade de oportunidades, de acesso e permanência na escola desse público, através de verbas específicas;
3. *Função qualificadora*: descreve os princípios do processo de aprendizagem continuada e atualizada; “educação ao longo da vida”. (SOARES, 2002)

A Resolução CNE/CEB nº 01/00 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e insiste no fato de que o perfil dos alunos de EJA é diferenciado. Eles devem ser tratados enquanto tais e não como uma extensão de crianças e adolescentes dos cursos regulares, tratando a questão da seguinte forma:

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (SOARES, 2002)

A Deliberação CEE nº 09/00 e Indicação CEE nº 11/00 regulamentam as Diretrizes para a implementação, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, dos cursos de educação de jovens e adultos de níveis fundamental e médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público.

Na Lei Federal nº 10172/01, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, há a inclusão de metas prevendo a erradicação do analfabetismo em 10 anos, com a implantação de um programa nacional de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

Ainda na Resolução CNE/CEB nº 01/00 destacamos o artigo 6º: “Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE/CEB nº 11/00 deixa em relevo que a educação de jovens e adultos deve ser assegurada por se constituir em um direito dirigido a todos os cidadãos (BRASIL, 1996).

Assim, na Constituição do Estado de São Paulo, de 1989, artigo 249, temos que “o ensino fundamental público e gratuito será também garantido aos jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso e terá organização adequada às características dos alunos”; “caberá ao poder público prover ao ensino fundamental diurno e noturno, regular e supletivo, adequado às condições de vida do educando que já tenha ingressado no mercado de trabalho.” (BRASIL, 1996).

A Lei Orgânica do Município de São Paulo, afirma no inciso III do artigo 203: é dever do Município garantir “ensino fundamental gratuito a partir de 7 anos de idade, ou para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria”; no artigo 205: “o Município proverá o ensino Fundamental noturno, regular e adequado às condições de vida do aluno que trabalha, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996).

1.6 Considerações finais

No período entre 1989 a 2008, o percurso da EJA no município de São Paulo seguiu entre conquistas e retrocessos, oscilando entre as mudanças de paradigmas referentes às gestões que se sucederam. O gráfico abaixo demonstra como tem se dado a evolução do número de alunos matriculados na EJA de Ensino Fundamental I e II e o Cemes, que passou a ser denominado Cieja, a partir de 2004.

Dados fornecidos pelo Centro de Informática SME/2007.

* Para facilitação da leitura, o número de alunos matriculados foi dividido por 1.000.

Gráfico 6. Progressão de matrículas em EJA*

Sob a égide de Escola Pública Popular, a gestão de Paulo Freire como Secretário de Educação (1989-1991), durante o mandato de Luiza Erundina (1989-1992), deu um novo impulso à Educação de Adultos. Primeiramente, integrou-a à SME, pois até então funcionava na Sebes.

Freire instaurou um olhar diferenciado para a Educação de Adultos, libertando-a do compromisso de Suplência para quem não concluiu a Educação Básica em tempo apropriado. A construção de uma práxis educativa se refletiu, sobretudo, nos Projetos Mova e EDA. À luz de sua vasta experiência com educação popular, Freire realizou a articulação entre a SME e os projetos de alfabetização que já existiam em núcleos sociais e desta simbiose nasceu o Mova, que ocorria em espaços informais; já o projeto EDA era fornecido pelas EMPGs e a partir dele surgiram novas possibilidades de se pensar currículo e gestão escolar. Da ruptura com protocolos anteriores, Freire, à frente da SME, conferiu à comunidade o seu direito legítimo de participar da construção dos conteúdos escolares, que surgiam do universo do aluno.

Porém em 1992, a práxis de Freire junto a Educação de Adultos foi substituída por uma visão mais compartimentada de ensino, que primava pelos vínculos funcionais. Então, a EJA passou da Educação para a libertação à educação para o trabalho. Neste contexto, as gestões de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000) extinguíram as parcerias com o Mova e apoiaram-se em teoria importada que postulava a aproximação entre escola e

empresa. Desta concepção de ensino, surgiram projetos voltados para a Qualificação Profissional, em parceria com entidades predominantemente do setor industrial, dos quais pode-se destacar a criação dos Cemes.

No período subsequente, que abrangeu os anos de 2001 a 2004, durante o mandato de Marta Suplicy, a EJA registrou o maior número de alunos matriculados: 149.662. Esta gestão procurou dar continuidade aos princípios freireanos; promoveu o ressurgimento do Mova, através da reativação das parcerias entre a SME e os movimentos sociais e investiu na Formação Continuada dos professores. Nesse momento, os Cemes passaram por uma reestruturação, tornando-se um curso presencial e sendo denominado Ciejas.

Percebemos que a partir de 1992, as diretrizes municipais para a EJA começam a apontar para a Preparação Profissional e a inserção do educando no mundo do trabalho. Neste contexto, percebemos uma gradativa ênfase às habilidades e competências nos documentos da SME e um deslocamento do termo aluno, que passa a ser denominado “trabalhador”.

Atualmente, no município de São Paulo, o atendimento pelo poder público municipal a jovens e adultos tem ocorrido a partir de três frentes: a EJA, que atende o 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, o Cieja, que atende aos dois segmentos do Ensino Fundamental, com teor profissionalizante e o Mova-SP. Porém, o fato de haver este atendimento não significa que o direito à educação tem sido garantido, haja vista a discrepância entre o número de alunos matriculados em EJA na rede municipal e o percentual de analfabetos funcionais. São Paulo possui 1,1 milhão de analfabetos funcionais, dos quais, apenas 102.537 se matricularam na EJA. Porém não é possível estabelecer uma relação direta entre o número de analfabetos na cidade e o número de pessoas que deseja voltar a estudar. Portanto, um censo específico para EJA seria um procedimento necessário para contribuir com a formulação de políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino.

2 Livros didáticos oferecidos para EJA

2.1 O livro didático e suas interfaces no sistema educacional

Choppin (2004) alerta-nos sobre as peculiaridades do livro didático. Dentre as demais publicações esta retém traços singulares, que a diferenciam das demais. Primeiramente, devido à dificuldade de definir este objeto, dada a profusão de usos lexicais na maioria das línguas, que se refletem numa assimetria entre objeto e palavra e tornam cada vez mais remota a possibilidade de uma definição precisa. Depois, devido à multiplicidade de papéis que um livro didático pode assumir. O mesmo autor assinala quatro funções que podem ser atribuídas a este tipo de publicação:

1. Função Referencial (curricular ou programática), em que o livro didático realiza a fiel tradução do programa ou uma de suas possíveis interpretações, funcionando assim, como suporte dos conteúdos educativos;
2. Função instrumental: em que o livro didático veicula métodos de aprendizagem, propõe atividades que visam a facilitar a aquisição de competências disciplinares ou transversais, assim como métodos de análises etc;
3. Função ideológica: é a função mais remota, que remete à formação dos estados nacionais. Naquele contexto, o livro didático agia como elemento de unificação da língua e da cultura nacionais, assim como representante dos valores das classes dirigentes;
4. Função documental: credita-se ao livro didático a possibilidade de constituir-se numa fonte de documentos textuais ou icônicos, que possam fornecer informações ao historiador;

Uma outra característica dos livros didáticos reside no fato dele não ser o único instrumento que faz parte da educação. A coexistência de outros materiais que estabelecem com ele relações de concorrência ou de complementaridade (mapas-múndi, dicionários, quadros de paredes, enciclopédias, hipertextos) pode interferir em suas funções e usos.

Choppin (2004) ainda nos alerta sobre o caráter deturpador que podem assumir os livros didáticos. Para o autor, “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável” (CHOPPIN, 2004, p. 557); para o autor, os

autores de livros didáticos, portanto, não se contentam em ser testemunhas de seu tempo; eles reivindicam um papel de co-autores da realidade. No entanto, devemos também estar atentos para o que eles silenciam, pois “toda controvérsia é deliberadamente eliminada da literatura escolar” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Alia-se aos aspectos fundamentais que definem o livro didático, o fato deste objeto ser usado em uma situação específica, a situação de ensino-aprendizagem:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática [...]

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal [...]

Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizagem coletiva e orientada por um professor. Por tais razões, o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno [...]

Por dever de ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos. (LAJOLO, 1996 apud MUNAKATA, 2000, p. 579).

Essa especificidade do livro didático, que considera dois leitores permanentes, a dupla estrutural professor-aluno, dá conta, subliminarmente, da relação de poder implicada no processo educacional: “mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro didático.” (MUNAKATA, 2000, p. 579).

Uma definição de livro didático também deve levar em conta seu papel como agente cultural e como mercadoria (MUNAKATA, 1997). Do ponto de vista do mercado, é importante conhecer as expectativas e exigências do professor, pois ele é quem determinará a valorização de um ou do outro aspecto de todo o processo de produção do livro didático, desde a seleção dos originais até o tipo de comercialização.

Ainda à guisa das singularidades dos livros didáticos, Choppin (1998) aponta os mecanismos de coerção que se voltam para este tipo de publicação, sempre às voltas com a presença do Estado, formatando as normas e seleção de conteúdos. E a relação entre as diversas instâncias que se articulam em torno de um livro didático: produção (autores, editores), assim como a sua concepção, autorização, formas de financiamento, circulação e uso podem constituir um importante indicador das relações de poder que giram ao seu redor.

Dentre as críticas ao livro didático, é digna de nota a proposição de Umberto Eco⁶⁷ de abolir os livros didáticos, sob alegação de que eles são instrumentos ideologizantes que veiculam mentiras a respeito do funcionamento da sociedade, perpetuando preconceitos e as relações de poder existentes.

Apesar da polêmica atual em torno do livro didático, esse “primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999 apud LAURIA, 2004), há que se enfrentar a sua existência e sua permanência duradoura como resultante de uma história: a história da escola e do ensino. SOARES (1996) concebe a escola, essencialmente, como uma instituição burocrática e fundamentalmente ortodoxa, que seleciona, segmenta e organiza os saberes e competências a serem ensinados e aprendidos. Nesse contexto, o livro didático se apresenta como um instrumento encarregado de assegurar a aquisição dos saberes escolares, ou seja, aqueles considerados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade.

A questão do livro didático na educação brasileira tem sido um problema complexo, que vem atravessando a própria história da escolarização no país⁶⁸. Para um problema tão complexo, certamente não caberá uma solução simplista e radical, como a abolição do livro didático. O livro didático não pode ser considerado um mal em si mesmo (LAURIA, 2004), uma vez que constitui o instrumento com o qual a escola pública mais conta atualmente para nortear cursos e aulas. Tampouco deve ser visto como infalível e totalizante, pois sozinho não é capaz de suprir todas as necessidades do ensino, e nada impede que se lhe acrescentem novas atividades, projetos e procedimentos de autoria do professor, que conhece melhor do que ninguém as particularidades dos seus alunos. O exame do problema do livro didático passa pela consideração sócio-histórica desse material (SOARES, 1996), levando em consideração que se trata de mais um instrumento, e não o único, de que o professor dispõe para ensinar, e o aluno, aprender.

A presença do livro didático nas instâncias formais de ensino tem sido alvo de polêmicas de ordem social, econômica, política e cultural, que envolvem a atividade educacional, constituindo-se, esse objeto, nos dias atuais, como um produto deste tempo: simultaneamente um instrumento do universo escolar e uma mercadoria sujeita às disputas entre editoras, no grande negócio em que o setor de didáticos se tornou.

⁶⁷ ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades* (1980).

⁶⁸ Conforme Munakata (1997).

Hoje, quando a EJA ainda se encontra à margem das políticas públicas que, historicamente⁶⁹ têm se revelado profusas e caóticas, pendendo entre centralização e descentralização na captação e condução dos recursos financeiros, o que se observa é a escassa presença de livros didáticos voltados às singularidades desta modalidade de ensino, à qual se destina uma incipiente produção didática.

Seguem abaixo algumas considerações sobre materiais didáticos para jovens e adultos. Não optamos por uma sequência cronológica das publicações, devido ao caráter disperso sob o qual elas acontecem. As ONGs, sindicatos e associações têm desempenhado papel relevante na Educação de Adultos e, para suprir as lacunas advindas das políticas públicas, têm produzido materiais didáticos para EJA, de forma pouco sistematizada em território nacional, o que inviabiliza uma tentativa de ordenação precisa.

Fizemos a seleção de três obras, devido à relevância que tiveram na Educação de Adultos; ainda que em diferentes cenários e sob diversas perspectivas, acreditamos que elas possam nos auxiliar a compor uma referência sobre a produção de materiais didáticos para a EJA. E embora o recorte de nossa pesquisa se restrinja à produção de livros didáticos para o Ensino Fundamental II da esfera municipal, buscamos outros referenciais para tentar entender a produção didática atual que se oferece à Educação de Adultos no município de São Paulo.

2.2 Cadernos de Cultura: conscientização e diálogo

Os *Cadernos de Cultura*⁷⁰ de Paulo Freire, a partir da ótica libertária da educação popular, representam um marco para esta recente produção, pois inauguram uma maneira própria de tratar o público adulto, dentro de uma *práxis* específica, marcada pelo diálogo.

Paulo Freire iniciou a produção de materiais didáticos no exílio. Inicialmente, no Chile, mas é na África que este trabalho vai florescer, com os *Cadernos de Cultura* que, embora não tenham sido produzidos em solo nacional e o contexto seja o processo de descolonização da África, eles são uma referência para a Educação de Adultos no Brasil, pois imprimem uma *práxis* que contribuiria para a produção didática de EJA, quando o educador brasileiro retornou do exílio na década de 1980.

Um antecedente relevante da confecção dos *Cadernos de Cultura* foi a preocupação de Paulo Freire com os conteúdos programáticos que, para ele, extrapolam a esfera pedagógica e assumem dimensão política. O que movia essa nova *práxis* para a Educação de Adultos era a

⁶⁹ Conforme DI PIERRO; HADDAD (2000).

⁷⁰ Segundo informação conferida à pesquisadora, por Lutgardes Costa Freire em 10 de janeiro de 2007, quando acessado por telefone o Instituto Paulo Freire, a maior parte deste material foi queimada pelos militares, durante a década de 1970.

importância da participação dos educandos na escolha dos conteúdos. Na segunda metade dos anos de 1950, Paulo Freire estudou um grande número de cartilhas, inclusive estrangeiras:

Sua crítica a essas cartilhas diz respeito a dois aspectos fundamentais. O primeiro é que nelas a escolha das palavras, a decomposição das palavras em sílabas e a combinação fonética são feitas pelo professor (educador), de modo que, ao educando, só resta memorizar o exercício realizado para ele pelo educador. O segundo é que as palavras e os sons que vão sendo introduzidos não remetem a criança a lugar nenhum, pois as cartilhas não têm nada a ver com a vida dessas crianças, a região em que moram, a classe social a que pertencem. (GADOTTI, 1989, p. 41)

No final da década de 1950, Paulo Freire absteve-se do uso de cartilhas em sua prática de alfabetização com adultos, devido à forma como os conteúdos programáticos eram inseridos, incorrendo em mecanicismos e firmando distância com o contexto dos educandos, uma vez que eles não participavam da construção desse material. Inicia as suas experiências dos anos de 1960 sem cartilhas, porém, no decorrer do processo, ele percebeu que o alfabetizando precisava de um material de reforço que se harmonizasse com a metodologia de trabalho do educador.

Partindo, então, da premissa de que o material didático é imprescindível à prática educativa, Paulo Freire produziu e utilizou esse material em São Tomé e Príncipe, na fase da alfabetização e da pós-alfabetização, guiado por uma compreensão crítica do ato de ler, que não se limita à simples decodificação da palavra escrita, mas que se expande e dialoga com a realidade concreta dos educandos. Essa experiência do educador brasileiro com a confecção de materiais didáticos foi de grande relevância para a Educação de Adultos, pois dela podemos depreender a postura de Paulo Freire sobre quesitos que envolvem o binômio material didático-Educação de Adultos, tais como: a questão dos conteúdos programáticos; a inviabilidade da uniformização destes materiais, devido às diferentes realidades regionais; a predominância de alguns gêneros do discurso, em detrimento de outros, enfim, as suas reflexões a partir da confecção e manuseio deste material forneceram importantes diretrizes para a elaboração de materiais que seriam posteriormente produzidos no Brasil durante a década de 1980.

Embora haja conteúdos nos *Cadernos de Cultura*, Paulo Freire evitou a pura transferência deles. Pelo contrário, o conteúdo desses cadernos foram previamente pesquisados junto aos interesses concretos da comunidade africana com a qual conviveu. E como a sua *práxis* nasce do diálogo com o contexto dos educandos, haja vista os temas geradores, Paulo Freire combate a uniformização de materiais didáticos:

Paulo Freire acha um absurdo, do ponto de vista científico, e um ato autoritário, do ponto de vista político, a universalização de materiais didáticos para

alfabetização. No Brasil, são os educadores do sul que escolhem conteúdos para todo o país. A cartilha ignora a existência de realidades diversas e não abrange as diferenças regionais e culturais do país. Também não teria sentido reunir educadores de todos os estados para elaborar um só texto para o país inteiro. Da mesma forma, seria inviável deslocar o centro de poder, de repente, para o Nordeste, e o Nordeste passar a impor ao sul suas palavras geradoras e seus temas geradores etc. Na verdade, o material didático deveria ser elaborado regional ou até localmente [...] (GADOTTI, 1989, p. 63)

No livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire enfatiza a importância da oralidade e de como ela poderia ser operacionalizada na confecção de materiais didáticos, de maneira que o povo se torne sujeito, e não objeto da ação educativa:

Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras seria, por exemplo, o do levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de histórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área. (FREIRE, 1983, p. 9)

2.2.1 “Simples, mas não simplista”

A obra *A África ensinando a gente* trata das experiências de Paulo Freire no continente africano; são reflexões dialogadas entre Freire e Sérgio Guimarães. Na segunda parte, denominada “São Tomé e Príncipe”, apresenta-se o capítulo 2 “Praticar para aprender: caminhos de São Tomé”, a partir do qual surgem algumas considerações sobre os materiais didáticos que Freire produziu:

Os textos cobrem assim uma temática bem ampla, escritos numa linguagem tanto quanto penso, muito acessível. Simples, mas não simplista. Uma das preocupações ao escrever este livrinho foi não fazer concessões não simplificadoras da linguagem e na linguagem, porque eu estou convencido de que discutir uma temática com a massa popular em termos simplistas é um sinal do elitismo de quem faz isso [...] Na medida em que digo que tem que ser simplificado, ao me comunicar com as massas populares, porque não acredito que elas sejam capazes de me entender, que elas sejam capazes de compreender um tema complexo, [...] então, no fundo eu sou um elitista, um paternalista que pretende possuir uma verdade e de noite distribuir, num gesto de condescendência, a essas massas, mas em linguagem simplista. Eu não faço isso. Então, escrevi os textos todos do livro — repito, de forma simples, mas não simplista. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 56).

O excerto abaixo, pertencente aos *Cadernos de Cultura*, ilustra alguns pilares da *práxis* freireana: a ênfase de Paulo Freire em valorizar os saberes populares, que não estariam em detrimento, mas ao lado da cultura letrada. Desta forma, desconstrói paradigmas pedagógicos orientados pela verticalidade e afirma o direito que o povo tem de conhecer melhor o que já conhece, em função de sua experiência de vida.

NINGUÉM IGNORA TUDO.

NINGUÉM SABE TUDO.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.

Pedro, por exemplo, sabe colher cacau muito bem. Aprendeu, na prática, desde menino, como colher a cápsula do cacau sem estragar a árvore. Basta olhar e Pedro já sabe se a cápsula está em tempo de ser colhida. Mas Pedro não sabe imprimir jornal. Antônio aprendeu na prática, desde muito cedo, como se deve trabalhar para imprimir jornal. Antônio sabe imprimir jornal, mas não sabe colher cacau. Colher cacau e imprimir jornal são práticas igualmente necessárias à reconstrução nacional.

Os conhecimentos que Pedro ganhou da prática de colher cacau não bastam. Pedro precisa conhecer mais. Pedro tem o direito a conhecer mais. Pedro pode conhecer mais. A mesma coisa podemos dizer de Antônio. Os conhecimentos que Antônio ganhou da prática de imprimir jornal não bastam. Antônio precisa conhecer mais. Antônio tem o direito de conhecer mais. Antônio pode conhecer mais. Estudar para servir ao Povo não é só um direito, mas também um dever revolucionário [...] (FREIRE, 1983, p. 79)

2.3 Mobral e produção didática: a neutralidade como estratégia de massa

Os vínculos com o tecnicismo e a funcionalidade foram centrais na abordagem do Mobral; esses elementos se estenderiam para a produção de materiais didáticos.

Embora o programa brasileiro reconhecesse algumas especificidades do público adulto trabalhador, produziu um material destituído de sentido crítico e problematização e, como se destinava a atender grandes massas da população, adotou a estratégia da padronização e neutralidade na abordagem dos conteúdos programáticos. A uniformização do material, utilizado em todo território nacional, imprimiu uma postura antidialógica, uma vez que a visão de mundo representada nesses materiais partia da equipe central, e não da vivência dos educandos, reduzidos, nessa concepção, ao papel de destinatários anônimos. Portanto, as questões culturais se mostraram à margem das intenções do Mobral.

A relação que o Mobral manteve com os agentes envolvidos no processo de produção dos materiais didáticos — autores e editoras — é um reflexo da fase ditatorial por que passou o país. Segundo Paiva (1987), a três grandes editoras privadas⁷¹ foram confiadas as demandas do Mobral e a elas cumpria executar os critérios estabelecidos pelo programa brasileiro.

⁷¹ As editoras encarregadas de produzir o material didático do Mobral eram a Abril, a Ática e a Bloch.

Houve apenas três versões do material didático uniformemente em todo o país, cujos temas aproximam-se dos referenciais de progresso e consumo:

Associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos. Observa-se a preocupação em propiciar a elevação das aspirações dos alfabetizandos, levando até eles o conhecimento de novas possibilidades de consumo. Esta política [...] opõe-se claramente a todo “ruralismo pedagógico” observado no período getulista.” (PAIVA, 1987, p. 296)

Enquanto para Paulo Freire, o material didático foi elaborado a partir de um princípio de diálogo com o contexto dos educandos, que se faziam sujeitos dos *Cadernos de Cultura*, o material produzido pelo Mobral pressupõe destinatários passivos. Ancorada numa concepção de ensino regida pela funcionalidade, a instituição brasileira limitava-se a ensinar o aluno a ler e escrever, em detrimento dos princípios de uma educação libertadora, de Freire.

2.4 Materiais de alfabetização e pós-alfabetização da Fundação Educar

O Mobral é extinto em 1985 e seu lugar é ocupado pela Fundação Educar.

Embora tenha herdado do Mobral toda a infra-estrutura, a Fundação Educar produziu materiais didáticos que rompem com as linhas diretrizes do Mobral e resgatam muitas das experiências da alfabetização conscientizadora dos anos de 1960.

A maior oferta de materiais didáticos desta fundação é para a alfabetização; é notável a herança freireana na elaboração destes materiais: palavras geradoras com suas imagens codificadoras. O ponto de partida de alguns materiais são frases geradoras que, aos poucos, vão compondo textos.

Para a pós-alfabetização, no entanto, a oferta de materiais é mais rara e percebe-se que faltam diretrizes específicas para atender às necessidades dos alunos jovens e adultos; os protocolos utilizados pelos autores ainda são rudimentares: invariavelmente recorre-se a adaptações de livros didáticos utilizados no ensino primário regular e predomina, na elaboração de exercícios, uma tendência a solicitar dos alunos a reprodução dos textos estudados⁷².

2.5 FNDE impulsiona o mercado editorial

Ao criar o Fundef, Lei 9.924, aprovada em meados de 1996, o governo de Fernando Henrique Cardoso preteriu a EJA em relação às demais modalidades de ensino, no que se

⁷² Conforme DI PIERRO; HADDAD (2000).

refere à distribuição dos recursos financeiros destinados aos Estados e Municípios: o Fundef⁷³ não contemplava as ações pedagógicas referentes à Educação de Adultos.

A partir de 1998, quando o FNDE começou a apoiar estados e municípios na compra de materiais didáticos para jovens e adultos, começou a se constituir um mercado formado por editoras interessadas em ganhar licitações públicas. No entanto, o que se oferece à EJA atualmente em termos de livros didáticos, ainda é muito escasso, se comparado ao que é ofertado para os estudantes do ensino regular.

A LDB 9394/96, embora tenha incluído a EJA como uma modalidade do ensino básico, ainda hoje carece de um suporte que viabilize o controle das ações pedagógicas destinadas a essa modalidade de ensino. Não há precisão de critérios para orientar a aquisição de livros didáticos para o ensino de jovens e adultos. A EJA continua, até os dias atuais, à margem do PNLD. As causas desse fato podem ser compreendidas a partir de uma análise de como a educação brasileira insere-se no panorama internacional.

2.6 A interferência de organismos internacionais

A ascendência de organismos internacionais na educação brasileira datam do pós-guerra, quando a Unesco, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), surgem com o intuito de reestruturar a economia mundial. Após a reconstrução da Europa, passam a implementar políticas de financiamento no terceiro mundo e, em decorrência disso, começam a interferir no sistema educacional dos países endividados. É à luz deste cenário político que podemos entender, por exemplo, as renovações pedagógicas da década de 1940 no Brasil. Após a Unesco ter denunciado a situação de miséria e desigualdade entre os países e ter apontado a missão da educação em soerguer nações do subdesenvolvimento, observa-se, na educação brasileira, a ressonância de uma pressão externa, sobretudo no tocante ao aumento do índice de alfabetização. A resposta nacional foi a criação de campanhas de educação, como o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ambos em 1947, a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Na década de 1960, o episódio envolvendo o método Paulo Freire e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), cujos avaliadores,

⁷³ Uma discussão sobre as políticas públicas para EJA em âmbito federal pode ser encontrada no artigo **Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990** de Sales (2003).

insatisfeitos com a conotação política do método freireano, puseram fim ao financiamento do programa de Educação de Adultos, é uma evidência da sobreposição de interesses externos no sistema educacional brasileiro.

As pressões internacionais no sistema educacional brasileiro intensificaram-se nos anos 70, assumindo os contornos das teorias neoliberais. Nesta década, o Banco Mundial passa a atuar mais intensamente com o FMI, com o intuito de promover os ajustes estruturais, embora as duas instituições desempenhassem papéis bem distintos: enquanto o FMI voltava-se para questões macroeconômicas, o Banco Mundial destinava-se a projetos econômicos e sociais mais específicos. Segundo Fonseca (1998), nesta década postulava-se que a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade. E à guisa desta concepção perdurou um deslocamento do público para o individual, que se disseminou pelos anos de 1980, em estratégias privatizantes.

Em 1990, o Banco Mundial, juntamente com Unicef, Unesco e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), patrocinaram a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtiem. Este evento viria simbolizar a forte ascendência desses organismos internacionais — sob a hegemonia do Banco Mundial — na educação brasileira: se, por um lado, a sua importância reside em firmar compromissos que serviriam como diretrizes no campo da educação, por outro, assume o papel de agente controlador das políticas educacionais. A partir desta conferência as instituições que as promoveram passam a financiar investimentos destinados à educação básica; em contrapartida, os mesmos organismos intensificariam a tendência em suprimir a autonomia das políticas educacionais.

Várias ações do governo brasileiro são reflexos de acordos firmados com os órgãos mencionados acima: em 1985, a criação do PNLD; em 1994, o Plano Decenal de Educação; em 1996, a LDB 9394 e em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo Takeuschi (2005), as políticas subseqüentes deram ênfase ao ensino básico, partindo da premissa de que o potencial educacional assegura a estabilidade social. Os livros passaram, neste contexto, a exercer papel imprescindível na difusão da instrução básica e sua importância acabou prevalecendo sobre fatores prioritários do ensino e a reforma curricular.

Frente às fragilidades e fracassos reais de muitas tentativas de reforma curricular, o Banco Mundial propôs um novo viés e possivelmente um novo beco sem saída: a prioridade do livro didático. Se a década de 60 foi a década da infraestrutura, a década de 90 aparece como a década do texto escolar. (TAKEUSCHI, 2005, p. 23).

O Banco Mundial, ao primar pelo livro didático, aumenta consideravelmente a dotação orçamentária para esse item em seus projetos de educação básica, em detrimento de priorizar a formação do professor, que redundaria em aumento no custo de salários.

No entanto, embora seja evidente a ênfase no livro didático, o governo brasileiro tem mantido a EJA à margem dessa política pública. As causas e conseqüências dessa restrição inserem-se numa problemática mais ampla.

A distribuição de um grande volume de livros didáticos a alunos do sistema público de ensino, desde 1985, com a implementação do PNLD, e a mirrada presença de livros didáticos para o público de EJA, podem ser entendidas no âmbito das interferências políticas, ideológicas e financeiras (TAKEUSCHI, 2005).

Antônio Augusto Gomes Batista entende que o governo federal não tem como regular o mercado de livros didáticos para jovens e adultos, como faz com o ensino fundamental para crianças e adolescentes, mas seria uma responsabilidade do MEC estabelecer orientações gerais para a utilização dos recursos do FNDE.⁷⁴

Diante desse panorama, a coordenadora da coleção *Projeto Vida Nova* da Editora IBEP, entende que o PNLD acaba retratando uma política de compra de livros que não está associada apenas aos interesses dos dirigentes do MEC, mas também de um grupo forte, pertencente às grandes editoras do país, para as quais vale a pena investir em livros do ensino fundamental regular, por se tratar de um público que corresponde a 30 milhões de alunos.

Hoje, o governo parece querer dar maior atenção à EJA, o que se evidencia no fato de que, desde 2005, as prefeituras e os estados que trabalham com jovens e adultos recebem 250 reais para cada aluno matriculado, o que possibilita à própria prefeitura ou estado a compra de livros didáticos diretamente das editoras, sem intermediação do governo federal. Como se trata de um público de quatro milhões de alunos, incipiente se comparado com a quantidade de alunos do ensino fundamental, é ainda muito tímido o interesse das grandes editoras pela produção de material didático específico para esse segmento. O resultado é o que se tem feito, na maioria das vezes: adaptação de livro do ensino regular para a EJA. Atualmente, não há pressão das grandes editoras para esse tipo de compra, sobretudo porque a maioria delas não está voltada para esse segmento. Quando isso acontecer, ou quando a própria sociedade pressionar nesse sentido, o PNLD para EJA poderá se tornar uma realidade.⁷⁵

⁷⁴ Conforme AÇÃO EDUCATIVA (2004).

⁷⁵ Sobre a pergunta: "Quais as causas que levam o governo a privar os Jovens e Adultos do PNLD?", respondeu Tânia Amaral, coordenadora do *Projeto Vida Nova – EJA*, da IBEP. O questionário foi enviado e respondido via e-mail em novembro de 2006 à pesquisadora.

2.7 Coleções adaptadas: a distância de uma práxis pedagógica

O fato de a EJA não estar contemplada no PNLD incide diretamente sobre a oferta de materiais didáticos oferecidos a este segmento do ensino, tanto em termos de quantidade, como de qualidade. O primeiro indício é a escassez de materiais. A consulta à relação das maiores editoras comerciais entre 2005 e 2006 levaram a pesquisadora a afirmar que somente três das maiores editoras comerciais possuem coleção para EJA: a Ática/Scipione⁷⁶, que se fundiram, a FTD e a Editora IBEP. E essas três, com exceção da última, oferecem livros didáticos “resumidos” de coleções ofertadas ao ensino regular — conforme informação fornecida pelos divulgadores comerciais.

A problemática que envolve o material ofertado para jovens e adultos gira em torno da falta de sistematização que acomete a produção desses materiais. Um indicativo da ausência de critérios que as editoras têm em relação à EJA pôde ser constatado quando a pesquisadora, por telefone, entrou em contato com algumas editoras comerciais, procurando a oferta de materiais específicos para a EJA. A Editora Saraiva informou que não possuía esses materiais, mas que no entanto, havia uma coleção destinada ao Ensino Fundamental, que poderia ser adaptada à Educação de Adultos. Porém, as recomendações pedagógicas em função de uma adequação de público ficavam a cargo dos divulgadores comerciais, o que nos aponta o descaso com o aspecto pedagógico, relegado a segundo plano e a gana pela venda do produto, representado aqui como mera fabricação didática das editoras.

Os materiais oferecidos para a EJA, atualmente, podem ser divididos em duas categorias: os que são produzidos pelas editoras comerciais e aqueles cuja confecção encontra-se nas mãos de entidades que se situam na fronteira imprecisa entre o público e o privado. Diante da falta de sistematização para a sua produção e distribuição, aparecem de forma pulverizada em associações, sindicatos e ONGs e os do primeiro grupo são escassos no mercado e carecem de diretrizes pedagógicas claras para a sua elaboração.

2.7.1 Livros didáticos e paradidáticos que têm sido ofertados para EJA⁷⁷

No âmbito das ONGs, sindicatos e universidades — cujos objetivos distanciam-se do acesso ao grande mercado, observa-se uma diversidade de materiais pedagógicos para EJA, cuja presença se nota de forma bastante pulverizada. Seguem as referências abaixo:

⁷⁶ Essas duas editoras se fundiram após a publicação do material aqui estudado, é por isso que no restante do corpo da pesquisa eu colocamos apenas Editora Ática.

⁷⁷ Conforme AÇÃO EDUCATIVA (2004).

- em 1990, A coleção *Viver, Aprender* para o primeiro segmento do ensino fundamental foi elaborada pela Ação Educativa, sob coordenação do MEC, que distribuiu cerca de seis milhões de livros;
- em 2002, a Ação Educativa realizou uma nova edição da mesma coleção, publicada pela Global Editora, que vendeu cerca de 150 mil exemplares; em 2004, a coleção foi ampliada com livros temáticos destinados ao segundo segmento do ensino fundamental;
- em 2002, o MEC realizou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e preparou uma coleção de livros didáticos de orientação e estudo para os candidatos às provas;
- o Instituto Paulo Freire em 2004 produziu livros para o primeiro segmento do ensino fundamental do novo Telecurso da Fundação Roberto Marinho;
- alguns dos paradidáticos mais divulgados são os almanaques *Aluá*, produzido pela ONG Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação (Sapé) e o *Sabedoria*, realizado pelo Vereda – Centro de Estudos em Educação;
- dentre os didáticos, destacam-se os livros do *Projeto Integrar* da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a coleção do Núcleo de Educação Popular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco;
- Os *Cadernos de EJA*, produzidos em 2006, por uma rede interuniversitária denominada Fundação Unitrabalho, em parceria com MEC/Secad.

2.7.2 Livros didáticos de editoras comerciais⁷⁸

Nesta categoria serão privilegiados os livros didáticos destinados à EJA para o uso do aluno em sala de aula, sobretudo os produzidos por editoras que têm acesso ao grande mercado.

Primeira coleção: Ática/Scipione⁷⁹

- Ciências, de Carlos Barros e Wilson R. Paulino. São Paulo: Ática, 2003. 2 v. EJA 2º segmento do ensino fundamental;
- Matemática, de Oscar Guelli. São Paulo: Ática, 2003. 2 v. EJA 2º segmento do ensino fundamental.

⁷⁸ Para levantamento desses dados consultamos Takeuschi(2005).

⁷⁹ Até o momento da publicação desta coleção, as editoras Ática e Scipione ainda não haviam se fundido.

- Geografia, de Vânia Vlach e J. W. Vesentini. São Paulo: Ática, 2003. 2 v. EJA 2º segmento do ensino fundamental.
- História, de Nelson Piletti e Claudino Piletti. São Paulo: Ática, 2003, 2 v. EJA 2º segmento do ensino fundamental;
- Língua Portuguesa, Maria das Graças Vieira e Regina Figueiredo. São Paulo, Ática, 2006 2 v. EJA 2º segmento do ensino fundamental;
- Matemática, Oscar Guelli, São Paulo: Ática, 2006. EJA 2º segmento do ensino fundamental;
- Ciências, Wilson Roberto Paulino e Carlos Barros. São Paulo: Ática: 2006. EJA 2º segmento do ensino fundamental;
- História, Nelson Piletti e Claudino Piletti. São Paulo: Ática, 2006. EJA – 2º segmento do ensino fundamental;
- Geografia, J. William Vesentini e Vânia Rubia Farias Vlach. São Paulo: Ática, 2006. EJA 2º segmento do ensino fundamental;
- Inglês, Eliete Canesi Morino e Rita Brugin de Faria. São Paulo: Ática, 2006. EJA 2º segmento do ensino fundamental;
- Arte, Isabel Rebelo Roque. São Paulo: Ática, 2006. EJA 2º segmento do ensino fundamental;
- Ética e Cidadania. Renata Isabel Chinelatto Consegliere. São Paulo: Ática, 2006. EJA 2º segmento do ensino fundamental.

Segunda Coleção: FTD

- Geografia, de Sonia Castellar e Valter Maestro. São Paulo: FTD, 2001. 2v. EJA 2º segmento do ensino fundamental.
- Ciências – *Natureza e vida*, de Demétrio Gowdak e Eduardo Martins. São Paulo: FTD, 2001. EJA 2º segmento do ensino fundamental.
- *Entre palavras*, de Mauro Ferreira. São Paulo: FTD, 2001. 2 v. EJA 2º segmento do ensino fundamental.
- História do Brasil – Colônia, Império, República, de Alfredo Boulos Jr. São Paulo: FTD, 2001. EJA 2º segmento do ensino fundamental.
- História Geral: Antiga, medieval, moderna, contemporânea, de Alfredo Boulos Jr. São Paulo: FTD, 2001. EJA 2º segmento do ensino fundamental;
- *A conquista da Matemática*, de José Ruy Giovanni. São Paulo: FTD, s.d.

Terceira coleção: Editora IBEP

Educação de Jovens e Adultos: Projeto Vida Nova. 1.ed. Tânia Amaral Oliveira (Coord.). São Paulo: IBEP, 2007⁸⁰.

Destinada ao Ensino Fundamental II (de 5º a 8º série), composto de 04 (quatro) livros integrados, constituídos pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Língua Estrangeira (Inglês), sendo cada volume referente a uma destas séries, com todas as disciplinas integradas em cada um deles⁸¹.

Listamos a seguir os autores de cada disciplina integrante da coleção:

- História Edimar Araújo Silva, José Wagner de Melo Costa Sousa
- Ciências Naturais, Sandra Angélica Gonçalves e Clarinda Mercadante de Lima Pifaia
- Geografia, Joyce Marins Araújo Santos, Sandra Beline
- Língua Portuguesa, Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Greta Nascimento Marchetti
- Inglês, Mirtes Iamami Abe, Renata Chimim
- Matemática, Clarice Gameiro da Fonseca Pachi, Sonia Maria Ferreira Valentini,
- Arte, Grasielle Silva de Sousa, Perla Frenda, Tatiane Gusmão

Quarta coleção: EDUCARTE⁸²

- Ciências - *Cidadania e qualidade de vida*, de Arilete Regina Cytrybski e Maria Helena Orłowski. Curitiba: Educarte, 1998. 2v. EJA 2.º segmento do ensino fundamental;
- Ciências, de Arilete Regina Cytrybski e Maria Helena Orłowski. Curitiba: Educarte, 2001. 2v. EJA 1º segmento do ensino fundamental;
- Matemática, de Leoni Teresa Mezzadri Brudzinski. Curitiba: Educarte, 2001. 2v. EJA 1º segmento do ensino fundamental;
- Estudos da sociedade e da natureza, de Maria Inez Kierski Motta e Rose Maria A. M. Nepomuceno. Curitiba: Educarte, 2001. 2 v. EJA 1º segmento do ensino fundamental;

⁸⁰ Segundo informações da coordenadora do projeto, Tânia Amaral, todos os autores desta coleção são professores de EJA, da rede pública de ensino, sendo que a escrita do material foi feita mediante encontros periódicos da equipe e durou dois anos.

⁸¹ Esta coleção será objeto de análise no capítulo 3

⁸² Editora situada em Curitiba

- Língua Portuguesa, de Rubi Rachel Nascimento e Júlia Gerin. Curitiba: Educarte, 2001. 2v. EJA 1º segmento do ensino fundamental;
- Artes, de Jussara M. de O. Magrin, Jair Santana, Severo Brudzinski, Educarte, 2003 – EJA, segundo segmento do ensino fundamental;
- Ciências, de Arilete Regina Cytrynski e Maria Helena Orlowski, Educarte, 2003 – EJA, segundo segmento do ensino fundamental;
- Geografia, de Roberto Filizola, Valquiria Elita Renk, Educarte, 2003 – EJA, segundo segmento do ensino fundamental;
- História, de Marta Brodbeck, Educarte, 2003 – EJA, segundo segmento do ensino fundamental;
- Inglês, de Heloísa Leme Gonçalves, Joseandra Décimo Graziottin e Luciane Cristine B. Zigmund, Educarte, 2003 – EJA, segundo segmento do ensino fundamental;
- Matemática, de Moacir José Quintino e Justina Motter Maccarini, Educarte, 2003 – EJA, segundo segmento do ensino fundamental;
- Matemática, de Moacir José Quintino e Justina Motter Maccarini, Educarte, 2003 – EJA, segundo segmento do ensino fundamental;
- Português, de Júlia Gerin, Marcia Flamia Porto, Rubi Rachel Nascimento, Educarte, 2003. EJA, segundo segmento do ensino fundamental.

Quinta coleção

- *Visão para o futuro*. Livro integrado de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, de José Camargo; Francisco Gemaque; Marcelo Costa; Mauro Miranda; Nonato Bouth; André Estumano; Lena Miranda. Editora Mega-Mestre, s.d., 4 v. Sem ficha catalográfica, sem endereço, sem data de publicação.

Sexta coleção: Editora Amazônia

- Coleção Curupira. Livro integrado, de Alfredo Cardoso; Joaquim Câmara; Joana Brito; Regina Rayol; Pedro Palheta. Belém: Editora Amazônia, 2003. 2 v.

Sétima coleção: Editora da Universidade Federal de Pernambuco

- Matemática – *A historicidade do ser humano*. Recife: Edições Bagaço/Universidade Federal de Pernambuco – Núcleo de Ensino, Pesquisa e

Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular, 1998. 1 v. EJA Módulo 1;

- Língua Portuguesa – *A sociabilidade do ser humano*. Recife: Edições Bagaço/Universidade Federal de Pernambuco – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular, 1998. 1 v. EJA Módulo 2.

2.8 Projeto Fazendo Escola

O *Fazendo Escola* é um programa de apoio a estados e municípios para as ações pedagógicas destinadas à Educação Fundamental de Jovens e Adultos, desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (Secad).

Segundo informações obtidas no MEC⁸³, este projeto acontece por meio de parcerias entre o MEC, os governos estaduais, as prefeituras municipais e a sociedade civil, sendo que o FNDE encarrega-se do suporte financeiro, normatização, coordenação, monitoramento, fiscalização, cooperação técnica e avaliação da aplicação dos recursos.

Em 2006 e 2007, por meio do Projeto Fazendo Escola, a prefeitura municipal de São Paulo comprou⁸⁴ a coleção *Viver, Aprender*, elaborada pela Ação Educativa, mas editada e vendida pela editora Global⁸⁵. Esta coleção era destinada ao Ensino Fundamental II e as disciplinas que a compõem são Português e Matemática.

A coleção *Cadernos de EJA*⁸⁶ foi elaborada para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, da alfabetização até a 8ª série. Ela é fruto de um convênio estabelecido por meio do FNDE, entre a Secad e a Fundação Unitrabalho. O projeto disponibiliza, além da coleção impressa — que foi enviada aos professores de EJA da rede municipal — o Portal de EJA, em que a coleção pode ser acessada virtualmente na íntegra.

⁸³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>.

⁸⁴ Seguem os dados fornecidos pela Ação Educativa, acerca dos números de exemplares vendidos à Prefeitura Municipal de São Paulo:

2006: 8.783 Alfa – L. do estudante, 5.740 Vol 1 – Livro do estudante, 7.973 Vol 2 – Livro do estudante, 9.480 Vol 3 – Livro do estudante, 49.793 Matemática / Linguagem – 5ª e 6ª séries, 67.893 Matemática / Linguagem – 7ª e 8ª séries;
2007: 12.288 Alfa – Livro do estudante, 12.340 Vol 1 – Livro do estudante, 11.810 Vol 2 – Livro do estudante, 23.046 Vol 3 – Livro do estudante, 43.920 Matemática / Linguagem – 5ª e 6ª séries, 60.278 Matemática / Linguagem – 7ª e 8ª séries, 43.920 Temáticos – 5ª e 6ª séries, 60.278 Temáticos – 7ª e 8ª séries.

⁸⁵ Segundo informações da Coordenação de EJA da Ação Educativa, foram realizados, na ocasião da venda, seminários que tinham por fim discutir com os coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo, os pressupostos da coleção. Foi constatado, então, que existia uma grande resistência dos professores em relação à coleção, pois afirmavam que não haviam participado da escolha desse material didático e também que os livros eram difíceis, pois apresentavam textos longos. A secretaria não comprou livros dos professores, que auxiliaria no trabalho.

⁸⁶ No capítulo 3 esta coleção será objeto de análise.

2.9 Considerações finais

O fato da EJA, até os dias atuais, ainda não ter sido incluída no PNLD, tem contribuído para que a produção didática destinada a esta modalidade de ensino tenha se dado de forma pouco sistematizada. Decorre disso, também, a escassez desses materiais junto às editoras, que sentem mais segurança em produzir livros didáticos para as outras modalidades dos cursos regulares, o que inclusive, seria mais rentável.

Das sete coleções citadas na seção 2.7.2, somente às referentes a três editoras têm circulação no município de São Paulo: a da Ática/Scipione, a da FTD e a da Editora IBEP, sendo que somente a coleção *Vida Nova*, relativa à última editora, foi produzida exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos.

Em relação aos livros produzidos para a EJA, na primeira categoria que elencamos, que se refere às produções das ONGs, sindicatos e universidades, duas coleções têm circulação na rede municipal: entre 2006 e 2007, a coleção *Viver, Aprender*, escrita pela Ação Educativa e os *Cadernos de EJA*, editados por meio de convênio estabelecido entre o FNDE, MEC e a Fundação Unitrabalho, que efetuou a escrita do material. Ressalte-se que ambas as coleções foram escritas pelo projeto Fazendo Escola.

Não obstante a EJA tenha sido subsidiada com repasse de verba federal para os municípios, na obtenção de materiais didáticos, ainda percebemos na estrutura burocrática municipal, protocolos incipientes ao se veicular as políticas públicas. Haja vista as informações fornecidas pela Ação Educativa, que denunciam a maneira pouco democrática da SME ao escolher a coleção didática *Viver, Aprender*, sem a consulta devida aos professores de EJA, assim como o pouco compromisso com o sucesso da adoção desta coleção, posto que a SME não comprou o livro dos professores, fundamental para auxiliar no manuseio desses materiais.

3 Alcances e limites da literatura nos livros didáticos de EJA

3.1 *Quadro teórico-metodológico*

3.1.1 A recontextualização da literatura frente às diretrizes curriculares para EJA

Em 1.5.1 foi analisada uma tendência marcante na Educação de Adultos: os textos oficiais têm imprimido uma preocupação cada vez mais crescente em articular educação e empregabilidade. É decorrência deste fato a justificativa da atual gestão sobre a busca pela Educação de Adultos:

[...] a procura por educação formal deriva da mudança do perfil de mercado de trabalho. Os trabalhadores buscam programas de ampliação de escolaridade não para conseguir emprego ou alcançar uma posição mais favorável, mas para não perder o emprego. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2007)

A retórica da globalização tem surtido efeito sobre as políticas públicas. Um deles é o deslocamento de eixo do termo educandos para trabalhadores. Sobre este fato alerta Apple:

Há uma visão dos estudantes como capital humano. O mundo é intensamente competitivo do ponto de vista econômico, e aos estudantes — como futuros trabalhadores — devem-se transmitir as capacidades e disposições necessárias para competir de forma eficaz e eficiente. (APPLE, 2004, p. 46)

A partir desta concepção de ensino, vinculada aos apelos do mundo do trabalho, nota-se uma intenção de reformar os currículos de EJA⁸⁷. No capítulo 3 analisaremos alguns efeitos desta tendência, mais especificamente no âmbito do livro didático como constituidor de políticas curriculares.

A nossa preocupação centra-se nos impactos da temática do trabalho sobre a presença do texto literário nos livros didáticos de EJA. Neste processo de adequação temática, houve uma recontextualização da literatura frente aos imperativos curriculares. Cabe-nos indagar se as especificidades deste gênero literário são contempladas na confecção dos livros didáticos.

⁸⁷ Mais informações na seção 1.5, Gestão Serra/Kassab: a diminuição da EJA.

3.1.2 Funções da Literatura

[...] o escritor numa determinada sociedade, é não apenas o indivíduo capaz de exprimir a sua originalidade, mas alguém desempenhando um papel social, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores e auditores. A matéria e a forma de sua obra dependerão em parte da tensão entre as veleidades profundas e a consonância do meio, caracterizando um diálogo mais ou menos vivo entre criador e público.

(Antonio Candido)⁸⁸

Utilizando Antonio Candido como aporte teórico para pensar as funções da literatura, iniciamos trazendo algumas noções⁸⁹ importantes para o autor, que talvez também estejam presentes nos questionamentos em nossa prática pedagógica.

Candido (1995) define a literatura falando da sua singular natureza marcada pela contradição, humanização e, ao mesmo tempo, literatura é:

- a) “uma construção de objetos, como estrutura e significado”, ou seja, esta perspectiva se refere à forma peculiar pela qual a mensagem é construída;
- b) “uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”, considerando-se então, os recursos técnicos que compõem a forma;
- c) “ela é uma forma de conhecimento”, com uma finalidade pedagógica, para conduzir a uma instrução.

Em geral, pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, [...] embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída. (CANDIDO, 1995, p. 245).

Colocar a Literatura num patamar de “bem incompressível”, isto é, que não pode ser negado a ninguém, como alimento, casa, roupa etc., é conceito fundamental em Candido. Outra idéia importante nesse autor, é a literatura como “[...] instrumento consciente de desmascaramento, negação da restrição de alguns valores, como a miséria, servidão, a mutilação espiritual.” (CANDIDO, 1995, p. 255).

Além desses conceitos, Candido nos coloca frente a algumas funções da literatura⁹⁰: psicológica, formativa, de conhecimento, às quais consideramos importante nos debruçarmos.

⁸⁸ Candido (1976), p. 74.

⁸⁹ Conceitos e definições encontrados em Candido (1995).

⁹⁰ Para maior aprofundamento, pode-se consultar Candido (1972).

Função psicológica: o autor discorre sobre o papel da literatura para “satisfazer à necessidade universal de fantasia”, ao lado das satisfações mais elementares, assim como também vê relações entre a imaginação explicativa do cientista e a imaginação fantástica, própria do escritor, ambas se amalgamando nos mitos, lendas e contos, cuja natureza é etiológica.

Função formativa de tipo educacional: de natureza complexa, distante dos reducionismos que a pedagogia convencional costuma moldar sob a tríade “o verdadeiro, o bom e o belo”. Assim como a própria vida, a Literatura “age com altos e baixos, luzes e sombras”, por isso ofusca com sua luz os olhos dos educadores, assustados por sua força humanizadora; “ela não corrompe nem edifica, portanto, [...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 1995, p. 244).

Função de conhecimento: literatura como representação de uma dada realidade social e humana. No nosso entendimento, talvez seja a função mais valorizada pela escola, em detrimento das outras.

Com o intuito de pensar a literatura — presente em todos os níveis de ensino —, enquanto instrumento de promoção do indivíduo, trazemos a contribuição de Paulo Freire, que lutou por uma educação a favor dos alunos como sujeitos transformadores de sua realidade, opondo-se à “Educação Bancária”⁹¹, uma educação mecânica, sem reflexões e desumanizadora.

Educação Bancária é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos em que os educandos são depositários e o educador o depositante. Nesta visão bancária de educação, os homens são vistos como seres da adaptação de ajustamento, Quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores deles, como sujeitos. (FREIRE, 1983b, p. 58-63).

Nesta perspectiva e a partir das funções da literatura em Candido, podemos não só acolher, como ratificar a idéia de que a literatura é importante para a construção do sujeito, é benéfica para a alma humana e sua importância é atemporal, a despeito de qualquer característica pessoal, cultural, econômica, política ou social.

A partir dessas colocações, várias questões instigam-nos à reflexão: como os livros didáticos de EJA têm trabalhado as funções da literatura, frente aos imperativos curriculares? A função psicológica — o desfrute, a fruição —, têm sido explorados?

⁹¹ Expressão cunhada por Paulo Freire.

3.1.3 Linguagem e interlocução

Em *Portos de Passagem*, Geraldi imprime uma concepção de linguagem calcada na interação entre sujeitos:

O Outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se, já na produção, como condição necessária para que o texto exista. (GERALDI, 1997)

Para o autor, o enunciado, desde o início, constrói-se sob uma perspectiva de réplica, funcionando como reação-resposta ao interlocutor. O outro, que recebe a materialização de um pensamento, não é um ouvinte passivo, mas participante ativo da comunicação verbal. E, ao adotar o dialogismo como condição inerente à linguagem, Geraldi aproxima-se da teoria bakhtiniana de enunciação:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o seu objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Por ter o discurso uma natureza refratária, ele não pode ser concebido como algo acabado. Para Marcuschi:

O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um processo, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. (MARCUSCHI, 1996, p. 64-82)

No entanto, o fato de nenhum texto ser totalmente acabado e pressupor a presença do outro para existir, não significa que o ato de compreensão textual seja aberto para aleatoriedades. Geraldi (1997) lembra que “o texto é um objeto que aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos [...]” (GERALDI, 1997, p. 98)

Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto. Por exemplo, não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com as proposições do texto. (MARCUSCHI, 1996, p. 71)

Para o autor, nas atividades de compreensão, partimos tanto de informações textuais — que o autor ou falante inserem explicitamente em seu discurso —, quanto não-textuais — que nós, como leitores, acrescentamos ao texto. E com esta interação construímos os sentidos, isto é, inferimos os conteúdos. Portanto, podemos inferir que a compreensão textual se dá através de um processo inferencial. Então, para Marcuschi, “compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 1996,

p. 71). O autor compara um texto com uma cebola, para ilustrar as várias instâncias de compreensão que ele comporta:

- a) Camada objetiva: em que predomina a objetividade, com informações irrefutáveis;
- b) Cascas intermediárias: a camada mais propensa a interpretações várias, mas válidas; esta é a instância das inferências;
- c) Cascas mais longe do núcleo: tem um nível de complexidade maior, pois “ela vem misturada com nossas crenças e valores pessoais ou de nosso grupo” (MARCUSCHI, 1996, p. 75);
- d) Camada externa: a mais descartável; está no domínio das extrapolações e idéias vagas.

A partir desta comparação, Marcuschi identifica cinco horizontes da compreensão, ou seja, um texto pode ser lido de várias maneiras:

1. **Falta de horizonte:** apenas repetimos ou copiamos o que está no texto. Permanecer neste nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas [...];

2. **Horizonte mínimo:** neste caso [...] teremos a leitura parafrásica, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras [...];

3. **Horizonte máximo:** esta é a perspectiva que considera as atividades inferenciais no processo de compreensão, isto é, as atividades de gerações de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto;

4. **Horizonte problemático:** embora este horizonte não seja um princípio não só descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto. Trata-se do âmbito da extrapolação. São leituras de caráter idiossincrático, bem pessoal;

5. **Horizonte indevido:** uma zona muito nebulosa que qualificamos como indevida e proibida. É a área da leitura errada. (MARCUSCHI, 1996, p. 75-76)

Na seção 3.2, tecemos uma reflexão sobre como os livros didáticos de EJA trabalham a compreensão de texto e em qual concepção de gênero os autores se pautam: se respeitam a natureza dialógica da linguagem, considerando a compreensão textual como uma proposta de sentido ou se querem o texto como algo acabado.

É instigante refletir sobre a perspectiva dialógica dos livros didáticos para EJA: quem é o destinatário deste material? Qual é a representação que os autores fazem dele:

A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o seu escritor) percebe e imagina o seu destinatário: Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição e, sobretudo, o estilo do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 1992, p. 321)

A partir das palavras de Bakhtin, buscamos subsídios para construirmos uma reflexão sobre a presença dos textos literários, assim como as atividades de compreensão de texto nos livros didáticos de EJA, de Ensino Fundamental II. Cabe-nos refletir sobre o tipo de dialogismo presente no livro didático selecionado; se é negada ao texto a sua condição inexo-

rável para existir, que é a instância da alteridade, estamos diante de que concepção pedagógica? Freire e Shor (1986) nos alertam que a leitura da palavra e de mundo são indissolúveis:

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as palavras da realidade [...] (FREIRE; SHOR, 1986, p. 164)

Bakhtin (1992) elucida-nos sobre o fato de a palavra estar sempre associada às estruturas sociais, permeando todas as relações entre os indivíduos. Então, toda palavra é impregnada de valores, ou seja, nós, elementos de um determinado grupo social, emitimos um discurso ideologizado. A perspectiva bakhtiniana sobre a impossibilidade da existência de discursos neutros encontra ressonância no pensamento freireano, para quem o ato de educar é visto como um ato libertador:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um *que fazer* puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. (FREIRE, 1983a, p. 26)

3.2 Coleções didáticas de EJA

Encontrar livros didáticos específicos de educação de jovens e adultos para o segundo segmento do Ensino Fundamental II, constituiu-se numa dificuldade inicial para esta pesquisa, dada a escassez desses materiais didáticos em meio às editoras comerciais. Somente três delas produzem livros didáticos para EJA: as editoras Ática/Scipione, que se fundiram, a FTD e a Editora IBEP, sendo que as coleções produzidas pelas duas primeiras são adaptações de materiais destinados ao ensino regular. A coleção *Viver, aprender* produzida pela ONG Ação Educativa teve recentemente ampla circulação entre os alunos jovens e adultos. Em 2006, houve distribuição desse material para os alunos de EJA do Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino.

A escolha das coleções que serão analisadas pautou-se basicamente em dois critérios: o primeiro é que ambas foram produzidas especificamente para os alunos de EJA; o segundo é que ambas têm circulação na rede municipal.⁹²

⁹² Segundo informações da DOT-EJA, a primeira coleção foi a mais votada pelos professores da rede municipal, quando o *site* da prefeitura disponibilizou títulos de coleções para serem votados. A mais escolhida seria comprada em convênio estabelecido entre a Prefeitura e o FNDE e distribuído para professores e alunos da rede municipal. A segunda coleção, segundo informações do *site* do MEC foi distribuída para os professores da rede municipal de São Paulo e também pode ser acessada no *site* <<http://www.eja.org.br/index>>.

3.2.1 Primeira coleção: Projeto Vida Nova⁹³

⁹³ Os autores de Língua Portuguesa são Cícero de Oliveira, Elizabeth Gavioli e Greta Nascimento Marchetti.

3.2.1.1 Descrição

Coleção integrada, contendo 7 disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Inglês, Ciências Naturais e Artes.

Os capítulos são ordenados em unidades, organizados a partir de eixos temáticos “dentro das linhas pluri/inter e/ou transdisciplinar” (Manual do professor, 8ª série, p.19-20)

Segundo o Manual do professor relativo à oitava série, dentre os objetivos pedagógicos da coleção estão promover a cidadania, ampliar a inserção do aluno no mundo do trabalho e fazer com que eles se tornem agentes de transformação da sociedade.

A concepção metodológica define-se como socioconstrutivista e inspirada na perspectiva dialógica do discurso.

No mesmo manual, observamos também a valorização das competências “Queremos auxiliar o educador na formação das competências necessárias para que os educandos possam expressar-se clara e criticamente, utilizando uma diversidade de linguagens e estilos (...)” (Manual do professor, 8ª série, p. 15).

Os pressupostos teóricos são definidos como sendo freireanos, sobretudo pela crença na ação política que é o ato de ensinar e tem como meta promover a intervenção no espaço em que o aluno se encontra.

3.2.1.2 Estrutura da obra

Quinta série

Unidade 1 – identidade

Unidade II – cidadania e leitura

Sexta série

Unidade I – meio ambiente

Unidade II – saúde e qualidade de vida

Sétima Série

Unidade I – Cidadania e Cultura

Unidade II – Cultura de Paz

Oitava série

Unidade I – Trabalho e consumo

Unidade II – Globalização e novas tecnologias

3.2.1.3 Seções presentes na maioria das disciplinas

- “Pra começo de conversa” – visa ao questionamento e à explicitação de situações-problema;
- “Desvendando o tema” – visa à análise e problematização dos temas trabalhados;
- “Ampliando o tema” – é sequência didática da seção “ Desvendando o tema”; parte do tema e vai para situações mais abrangentes;
- “Sua vez” – aplicação do conhecimento construído: construção de textos, perguntas e respostas etc.;
- “Você sabia?” - ampliação dos conceitos;
- “Momento lúdico” – Seção de jogos, dinâmicas e atividades lúdicas;
- “E eu com isso” – atividade que estimula o desenvolvimento de “habilidades e competências”.

3.2.1.4 Análise de textos

Selecionamos para análise a Unidade I – “Trabalho e consumo”, do volume destinado à 8ª série, por reunir os textos literários que estão no âmbito do eixo temático literatura e trabalho. São eles:

Título	Autor	Gênero textual
Menino de engenho	José Lins do Rego	Romance
Eles não usam black-tie	Gianfrancesco Guarnieri	Drama

Os textos serão analisados segundo a perspectiva teórica que explicitamos no tópico 3.1. Dividimos a análise nas seguintes etapas:

- Refletir sobre a seleção de textos literários realizada pelos autores: se eles são adequados aos alunos de EJA;
- Discutir sobre o tratamento que foi dado ao gênero literário: conferir se foram respeitadas as suas especificidades ou se houve homogeneização na formulação de exercícios de compreensão textual;
- Observar se foi considerada a perspectiva inferencial na formulação de questões de compreensão textual, ou seja, se foi respeitado o dialogismo com o interlocutor, assim como sua importância na construção do sentido textual.

Primeiro texto: *Menino de engenho*, José Lins do Rego.

Texto – Trecho de romance

O trecho, a seguir, foi retirado do romance *Menino de engenho*, do paraibano José Lins do Rego. No livro, é narrada a história de Carlinhos, um menino que vive dos 4 aos 12 anos no engenho Santa Rosa, pertencente ao velho José Paulino. Em meio aos trabalhadores rurais, aos parentes, aos coronéis, o menino vai crescendo e construindo sua visão de mundo... Da fazenda no interior do Nordeste, o menino é enviado para a capital, para estudar em um colégio interno.

Vamos conhecer um pouco do universo do menino Carlos e a qualidade de vida dos trabalhadores do engenho Santa Rosa?

[...] Da calçada da casa-grande viam-se no meio do canavial aquelas cabeças de chapéu de palha velho subindo e descendo, no ritmo do manejo da enxada: uns oitenta homens comandados pelo feitor José Felismino, de cacete na mão, reparando no serviço deles. Pegava com o sol das seis, **ate** a boca da noite. Às vezes eu ficava por lá, entretido com o bate-boca dos cabras. Trabalhavam conversando, bulindo uns com os outros, os mais moços com pabulagem das mulheres. Outros bem calados, olhando para o chão, tirando a sua tarefa com a cara fechada. Assim, poucos. Os demais raspavam a junça dos partidos contando histórias e soltando ditos.

– Deixa de conversa, gente! – gritava seu José Felismino. – Bota pra diante o serviço. Com pouquinho o coronel está aqui gritando.

E a enxada tinha no barro duro, e eles espalhando com os **pes** o mato que ficava **atras**. O sol espalhava nas costas nuas; corria suor em bica dos lombos encharcados.

Manuel Riachão puxava o eito na frente, como uma baliza. Era o mais ligeiro. De cabeça enterrada, a enxada nas suas mãos raspava como uma máquina a terra que aparecia na frente, sempre na dianteira, deixando na bagagem os companheiros. O moleque Zé Passarinho remanchando, o **ultimo** do eito. Não havia grito que animasse **aquela** preguiça alcoolizada. **Tambem**, ganhava dois cruzados, davam-lhe a mesma diária das mulheres na apanha do algodão.

– Tira a peia da canela, moleque safado! O diabo não anda!

E ele atrás na maciota, com os pés roliços de bicho e o corpo rebentando em moléstias-do-mundo.

Paravam às dez horas, para o almoço de farinha seca com bacalhau. Comiam na marmita de flandres, lambendo os beijos como se estivessem em banquetes. E deitavam-se por debaixo dos pés de juá, esticando o corpo no repouso dos 15 minutos. De alguns, as mulheres traziam a comida em um pano sujo; a carne-de-ceará assada, com farofa fria. Pegavam no pesado outra vez, até às seis da tarde.

O meu **avo** vinha olhar a canalha no trabalho forçado.

– Que **esta** fazendo **esta** gente, seu José Felismino? Oitenta pessoas, e o partido no mato? Nem eito de mulher!

Não se importavam com a gritaria do velho. Aquilo era todos os dias, fizessem eles muito ou fizessem pouco. **So** tinha boca, o coronel José Paulino. Chamava nomes a todos, descompunha-os como malfeitores, mas não havia um ali que não estivesse com dias adiantados no livro de apontamentos.

[...] João Rouco vinha com **tres** filhos para o eito. A mulher e os meninos ficavam em casa, no roçado. Com mais de setenta anos, agüentava o repuxo todo, como o filho mais novo. A boca já estava murcha, sem dentes, e os braços rijos e as pernas duras. Não havia rojão para o velho caboclo do meu **avo**. Não era subserviente como os outros. Respondia aos gritos do coronel José Paulino, gritando também. Talvez porque fossem da mesma idade e tivessem em pequeno brincado juntos.

– Cabra malcriado.

E quando precisava de gente boa, para um serviço pesado, lá ia um recado para João Rouco.

[...] O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver isso como obra de Deus. Eles nascem assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós **eramos** brancos e mandávamos neles. **Mandavamos tambem** nos bois, nos burros, nos matos.

Análise do primeiro texto

Menino de engenho, escrito por José Lins do Rego em 1932, é um romance identificado como regionalista pela crítica literária, mas já no contexto de uma visão modernista, uma vez que seu autor pertence àquele conjunto de escritores que, ao longo da década de 1930, construíram suas obras tendo como elementos de força e sustentação a questão social do nordeste. Estruturado sob fortes sugestões biográficas, traz o narrador Carlinhos, que conta sobre sua infância, dos 4 aos 12 anos, decorrida no engenho Santa Rosa, interior da Paraíba. A narrativa do menino traz a tragédia pessoal que, aos olhos do leitor, principalmente o leitor de hoje, se apresenta nitidamente como decorrente do problema social, a exemplo do assassinato da mãe e da opressão dos trabalhadores, que vistos pelo olhar ingênuo do menino se tornam ainda mais pungentes e apelam à sensibilidade do leitor.

O excerto selecionado pelos autores focaliza e problematiza as relações de trabalho no engenho: de um lado, o coronel José Paulino e na outra extremidade, os trabalhadores do engenho.

Levando-se em conta o perfil dos alunos de EJA, em cujo delineamento, como evidenciou a pesquisa citada no tópico 1.1, contribuiu o fato de uma parcela considerável de alunos da rede municipal de São Paulo ser pobre e oriunda do nordeste, pode-se inferir que houve uma tentativa dos autores da coleção Projeto Vida Nova de traçar uma aproximação dos educandos com a situação narrada. O fator de identificação decerto fez supor que o texto causaria um efeito capaz de fazer os alunos interagirem com ele, dando assim lugar a uma produtiva relação de ensino-aprendizagem, baseada na construção dos sentidos e no desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade.

Para Mikhail Bakhtin (1992), todo enunciado constrói-se sob uma perspectiva de réplica, funcionando como reação-resposta do interlocutor. Então, entre o locutor e seu destinatário, haverá uma interação viva e tensa, uma vez que há sempre uma expectativa de resposta necessária para construir futuros enunciados. : “A quem se dirige o enunciado? Como o locutor percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?” (BAKHTIN, 2000, p. 321).

A escolha textual nesse caso, portanto, pressupõe uma recepção ativa do interlocutor, considerando-se o perfil socioeconômico e cultural dos educandos. Pensando nessa possibilidade identificatória, a presença desse texto parece provocar o destinatário, convidando-a participar.

Outro fator positivo nessa atividade, é a escolha do gênero romance, levando-se em conta que, segundo Rezende (2006), a leitura de obras complexas não tem sido comum no

cotidiano escolar. Os autores selecionaram o fragmento de uma obra esteticamente bem elaborada, considerando nessa escolha os objetivos didáticos; como lembra o Manual do Professor, encontra-se entre os objetivos gerais desta unidade “aprofundar a reflexão a respeito dos problemas vividos pelo trabalhador, reconhecendo a importância da dignidade no trabalho, percebendo as diferentes posturas e ações diante dos conflitos que envolvem a luta por trabalho e qualidade de vida” (Manual do Professor, 8ª série, p. 86).

Pode-se perceber aqui um modo de apropriação da literatura com finalidades didáticas. Nesta atividade a fruição desinteressada, tal qual concebe Candido, “uma necessidade universal imperiosa, porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade” não se encontra considerada como finalidade (CANDIDO, 1995, p. 248). Pressupõe-se que para fruir, ter prazer, dar largas à fantasia e deixar-se levar pela construção estética de um mundo ficcional, seria preciso que o aluno tivesse lido o romance inteiro. Pelas características dos livros didáticos que lidam com uma grande variedade de textos de diferentes tamanhos, privilegia-se o fragmento, direcionando sua interpretação para os objetivos da tarefa. Nesse sentido, como escreveu Marisa Lajolo (1985) no ensaio “Texto não é pretexto”, o texto literário responde em geral a outras finalidades que não a de sua fruição, que seria em princípio a sua dimensão primeira. Outro obstáculo para a leitura integral seria o tempo requerido para essa leitura. Como se trata de alunos trabalhadores e de hábitos reduzidos de leitura, realizar esta fora da escola não parece exequível⁹⁴, devendo por isso se circunscrever mesmo ao tempo da sala de aula. Sequer há, nos exercícios referentes ao trecho, sugestão de sua leitura integral. Portanto, mesmo sendo arriscado dizer que estamos diante de outra concepção de literatura, é verdade contudo que estamos bastante distante dela, cuja finalidade ali está circunscrita a servir de instrumento para a conscientização do aluno trabalhador sobre as questões envolvendo trabalho e empregabilidade. As questões abaixo, da seção “Pra começo de conversa”, que têm como objetivo fazer um preparo para a leitura, podem confirmar essa tendência:

Junte-se a três ou quatro colegas e conversem sobre as seguintes questões:
Vocês estão empregados? Gostam do que fazem? Desejam mudar de emprego?
Consideram favoráveis suas condições de trabalho? Qual é a carga horária de trabalho diária de cada um? Qual o tempo de descanso de vocês? Vocês se consideram satisfatoriamente remunerados? Por quê? (p. 6)

Essa organização dos grupos como estratégia para a discussão do texto responde às atuais concepções de ensino dentro de uma perspectiva sociointeracionista, que considera que

⁹⁴ A necessidade de considerar o tempo requerido por uma leitura de texto ficcional longo é discutida nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) do MEC, publicadas em 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

a aprendizagem não ocorre isoladamente, mas surge da comunicação e da integração de pontos de vista diversos, da relação com o outro, das trocas contínuas.

Para Marcuschi (1996), nas atividades de compreensão, parte-se tanto de informações textuais, que aparecem explicitamente, quanto de informações não-textuais, que nós, na condição de leitores, acrescentamos ao texto. É desta interação que se constroem os sentidos do texto. Partindo dessas informações, observem-se as questões que fazem parte da seção “Por dentro do texto”:

- Quem está narrando, contando a história? Quais são as pistas que o texto oferece para você ter chegado a essa resposta?
- Quais são as personagens presentes no texto lido? Como elas são caracterizadas?
- Qual é o ambiente em que a história se passa?
- Como os trabalhadores se relacionavam no trabalho? Anote um trecho do texto que justifique a sua resposta

É possível considerar essa sequência de questões aproximando-se daquilo que Marcuschi chama de “falta de horizonte”⁹⁵, pois permanecem no âmbito das informações objetivas e não fornecem possibilidades para a interação com o interlocutor. Porém, observamos uma progressão no nível de complexidade em que as questões são elaboradas. Observe-se a sequência abaixo:

Seguindo as orientações do professor, junte-se a alguns colegas para responder às questões a seguir.

- Como era o dia-a-dia dos trabalhadores rurais no engenho Santa Rosa? Descrevam esse cotidiano.
- Qual é a opinião de seu grupo sobre esse tipo de vida, de cotidiano?
- O menino Carlos representava qual classe social? Transcrevam um trecho do texto que comprove sua afirmação.
- Qual era o entendimento que Carlos, quando menino, tinha sobre o modo de vida dos trabalhadores das terras do Santa Rosa?
- Qual é a opinião do seu grupo sobre a história lida? Vocês acham que essa história tem relação com a realidade brasileira?

A formulação de questões desta sequência tem aspectos positivos, como o fato de treinar a compreensão construída em grupo. Além disso propõe a inferência dos alunos, o que parece se aproximar do que Marcuschi (1996) chama de horizonte máximo de compreensão:

Esta é a perspectiva que considera as atividades inferenciais no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de várias informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto [...] (MARCUSCHI, 1996, p. 75)

⁹⁵ Conforme seção 3.1.3.

Segundo Texto: *Eles não usam black tie*, Gianfrancesco Guarnieri.

Trabalhando com texto

Leia o texto, a seguir, que é um trecho de uma peça teatral de autoria de Gianfrancesco Guarnieri.

Texto - Dramático

Eles não usam black-tie

[...]

TIÃO – Tem uma nota sobre a greve na primeira página!...

OTÁVIO – Se até as oito horas da noite não derem o aumento, greve geral na metalúrgica!

TIÃO – Ninguém tem peito, pai!

OTÁVIO – Como não tem peito? Tá esquecido do ano passado?

TIÃO – Eu não tava lá.

OTÁVIO – Mas eu estava! Deram o aumento ou não deram?

TIÃO – Deram parte do aumento, parte! E mesmo assim porque todas as categorias aderiram! Mas agüentar o tranco sozinho, ninguém.

OTÁVIO – Espera só a assembléia de hoje e vai ver se tem peito ou não! Eu tinha avisado, hein! O ano passado entramos em acordo com o patrão e foi o que se viu. Agora, aprenderam.

TIÃO – E por que entraram em acordo?

OTÁVIO – Porque parte da comissão amoleceu...

TIÃO – Tá vendo, t'ái! Se, em greve de conjunto, metade da turma amoleceu...

OTÁVIO – Metade da turma não, senhor! Metade da comissão.

TIÃO – E então?

OTÁVIO – E então, o quê? Eram pelegos! A turma topava mas tinha meia dúzia deles que eram pelegos. A turma topava, os pelegos deram pra trás.

TIÃO – Não, pai. Pro senhor, quem não pensa como o senhor é pelego...

OTÁVIO – Nada disso! Eram pelegos no duro. T'ái a prova: tá tudo bem arrumado na fábrica. Tudo chefe e fiscal. O que é isso? Peleguismo, traidores da classe operária...

TIÃO – Então metade da turma lá da fábrica é pelego, porque tá tudo com medo da greve!

OTÁVIO (furioso) – Não diz besteira, seu idiota! A turma que t'ái é a mesma turma que fez greve o ano passado e que agüentou tropa de choque em 51...

TIÃO – E por isso mesmo tão cansados e não querem sabê de arriscá o emprego...

OTÁVIO – Tu tá discutindo como um safado!... Pois fica sabendo que lá tem operário e não menino-família pra medrá.

ROMANA (entrando) – Não grita tanto homem! Só vive discutindo política! (*Pega mais sanduíches e sai.*)

OTÁVIO (baixando a voz) – Tu vai me dizê com o resultado da assembléia de hoje! (*Pausa*)

TIÃO – Os pelegos que furaram a greve o ano passado tão bem de vida, é?

OTÁVIO – Depende do que tu chama de bem de vida. Pra mim eles estão na merda, merda moral que é pior! Se venderam, né!

O ator Gianfrancesco Guarnieri, de camisa branca, na montagem da peça *Eles não usam black-tie*, de 1967.

Análise do segundo texto

Freire (1983b) alerta-nos que o diálogo começa na busca do conteúdo programático. Partindo dessa premissa, podemos refletir sobre a escolha do texto *Eles não usam black tie* — um clássico da dramaturgia brasileira, que focaliza tensões sociais e políticas, vivenciadas por duas famílias operárias, na década de 1980.

Há indícios para afirmarmos que a escolha textual tem legitimidade junto ao público a quem é destinada. Se considerarmos o perfil de alunos jovens e adultos que freqüentam a rede municipal de ensino⁹⁶ e suas tensões socioeconômicas, podemos inferir que os autores da coleção pressupõem participantes ativos na construção de sentido deste texto, de quem se espera “uma resposta (...), uma compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2000, p. 320). Segundo Bakhtin, “o texto não é um objeto, sendo por essa razão, impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma consciência dele.”

Ressalte-se também a inclusão do gênero dramático nesse material. Entre os materiais didáticos de EJA — de Ensino Fundamental II, é muito escassa a presença deste gênero. A proposta desses autores de promover a interação dos alunos com a dramaturgia parece bastante fértil, pois os coloca em contato com os gêneros literários que circulam socialmente e desse modo mobilizam diferentes modos de apreensão da realidade e do sujeito (se se considerar que as diferentes modalidades de organização estética — também as dos diferentes discursos do cotidiano — supõem ângulos diversos do universo exterior e interior ao homem). Não obstante, esta escolha textual, realizada sob a ótica do eixo temático “Consumo e trabalho” pode responder às intenções de uma dada literatura, como se lê nas palavras de Antônio Candido:

[...] um tipo de texto em que a literatura satisfaz [...] a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a “literatura social”, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária.[...] (CANDIDO, 1995, p. 249)

Sobre a literatura engajada, que parte de posicionamentos éticos e políticos, Candido (1995) afirma que “daí pode surgir um perigo: afirmar que a literatura só alcança a verdadeira função quando é desse tipo (...); são posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque tem como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético” (CANDIDO, 1995, p. 250). Além de engajado, o texto de Guarnieri ocupa na dramaturgia brasileira um lugar de destaque, com reencenações que revelam sua potencialidade de gerar novos significados na sua recepção, ou como diz Jauss, ao se referir à

⁹⁶ Conforme seção 1.1.

literatura, afirma que “ela é antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura” (JAUSS, 1994, p. 25), ou seja, capaz de se abrir a novos “horizontes de expectativas”. Não nos cabe aqui analisar *Eles não usam black tie* para verificar sua dimensão estética, mas aceitamos a posição da crítica que o considera um marco no teatro brasileiro⁹⁷. Não só é então reconhecidamente de qualidade estética como também se vê nele uma discussão relevante sobre a luta de classes e a problemática do trabalhador explorado. Nesse sentido, assim como o livro de José Lins do Rego, aborda o problema das classes sociais sob um prisma que enfatiza a opressão e exploração de uma classe por outra, em distintos momentos históricos (década de 30, obra sobre as relações no interior do engenho, e a década de 50, na cidade do Rio de Janeiro, sobre os trabalhadores em greve) e em distintos espaços, no campo e na cidade.

Portanto, consideramos que os textos respondem, do ponto de vista do conteúdo que tratam, ao tema da coleção. Questionamos, então, sobre a autonomia do gênero literário frente à inevitável adaptação a eixos temáticos. É possível abordá-lo sob a “fôrma” das premissas curriculares, sem operar reducionismos? Os livros didáticos contemplam o caráter multifacetado do gênero literário? Candido (1995) fala da amplitude e singularidades deste gênero e suas funções:

- a) função psicológica, que traduz a necessidade primordial do ser humano de fabulações, de fruição;
- b) função formativa para o caráter humano, capaz de humanizar em sentido profundo;
- c) função de conhecimento: a literatura como representação de uma realidade social e humana. No nosso entendimento, talvez a função mais valorizada pela escola.

Portanto, parece constituir-se em tarefa extremamente desafiadora, para o autor de livro didático, trabalhar o gênero literário no âmbito de eixos temáticos, sem operar reducionismos, sem direcionar o olhar do aluno para fins predeterminados. Em relação à elaboração de questões, a primeira coisa que observamos é que os autores trabalham separadamente os aspectos relativos à estrutura do texto e as questões relacionadas à construção de sentido. Observe-se a seqüência de questões abaixo:

- Como estão organizadas as falas das personagens? Por que você acha que o texto está estruturado dessa maneira?

⁹⁷ “*Eles não usam black-tie* (1958) abre não só a carreira dramática de Gianfrancesco Guarnieri como todo um ciclo do teatro brasileiro. Naqueles alvoroçados anos que vão de 1955 a 1960, tão fecundos em revelações de autores, se não ocupa o primeiro lugar cronológico, tendo vindo depois das peças de estréia de Jorge Andrade e Ariano Suassuna, foi ela, contudo, que ficou como marco histórico, seja pelo inesperado e prolongado sucesso de bilheteria que obteve, revertendo em favor das peças nacionais a expectativa do público, seja pela guinada estética e política que significou, ao aproximar duas entidades até então julgadas quase incompatíveis — teatro e povo. Se este já comparecia, usualmente na qualidade de comparsa, em algumas peças modernas, não se infira disso que a perspectiva de seus autores fosse popular, no sentido que a palavra veio logo a assumir em nossos palcos”. (PRADO, 1993, p. 109).

- Em sua opinião, para que servem as expressões entre parênteses?
- Apesar de contar uma história, esse texto apresenta trechos argumentativos? Explique sua resposta com um exemplo.
- Qual é a importância das rubricas num texto dramático?

Observamos a preocupação dos autores em apresentar para os alunos as peculiaridades estruturais do texto dramático.

No entanto, sentimos a ausência de questões que articulassem estrutura e conteúdo, já que estas instâncias são inseparáveis e agem simultaneamente. No contexto de *Eles não usam black tie*, poderia haver questões que estabelecessem uma ligação entre o conteúdo tenso, que aborda posicionamentos antagônicos entre as personagens pai e filho através da estrutura dialogal: as falas curtas. Candido (1995) fala sobre a simbiose destas instâncias textuais: “quando elaboram uma estrutura, o poeta ou narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada”, ou seja, “o conteúdo só atua por causa da forma”. (CANDIDO, 1995, p. 245-246)

Na sequência, vem outro bloco de questões:

- Qual é o assunto que Tião e Otávio estavam discutindo?
- De que forma eles estavam relacionados à greve?
- Quais são as classes profissional e social dessas personagens?
- Em que tipo de lugar você acha que eles moravam?
- Otávio e Tião tinham as mesmas opiniões? Transcreva um trecho do texto que justifique sua resposta.

Elas se assemelham ao que Marcuschi (1996) chama de “horizonte mínimo”, pois nesta perspectiva, espera-se que a atividade do aluno limite-se a leituras parafrásticas. Existe pouca abertura para o interlocutor, pois as possibilidades inferenciais são mínimas.

A sequência abaixo revela uma gradação em relação às inferências do leitor, que começam a ser solicitadas; as questões apresentam um nível de complexidade maior, mais permeáveis para a presença do interlocutor na construção do sentido textual. Observe-se:

Releia o trecho do diálogo entre Otávio e Tião:

Otávio – [...] Diploma não vale nada. Esse governo que t'ái é tudo diplomado! Analfabeta mas honesta, mas educada, falando errado mas com... aquele (procurando), aquele treco que só a gente tem aqui dentro (bate no peito).

- No contexto geral do texto, o que você entendeu sobre o significado do termo “treco”, usado por Otávio?
- Por que Otávio achava que Tião não tinha isso?
- Deduza o que indica a primeira rubrica do trecho: “(procurando)”. Para responder, releia o trecho.

Pode-se deduzir que, neste trecho, aparece uma noção dos autores de que o texto está sempre em processo, aberto a possibilidades de compreensão. Marcuschi lembra que “a língua é opaca, não é totalmente transparente, podendo ser ambígua, polissêmica”. (MARCUSCHI, 1996, p. 72)

Observe-se como os dois blocos de questões abaixo apontam para a comunicação interpessoal:

A)

Você e seus colegas vão dar um desfecho para o texto, escrevendo sobre estas situações:

- Houve adesão à greve?
- O que os trabalhadores conseguiram?
- Qual foi o comportamento de Tião perante a greve?
- Tião continuou com os pais ou foi morar em outro lugar?
- Ele se casou com Maria?

B)

Os grupos deverão expor suas produções e fazer um debate com toda a sala, mediado pelo professor, discutindo qual deveria ser a postura dos trabalhadores e trazendo o tema para a realidade do Brasil atual. Cada grupo argumentará defendendo sua história.

- Um debate precisa da presença de um **mediador**. O mediador tem a função de apresentar o tema, passar a palavra aos participantes, controlar o tempo, encaminhar os direitos de resposta e fazer as intervenções necessárias, inclusive com perguntas preparadas anteriormente, se esse for o objetivo do debate.

As questões que se seguiram nos blocos A e B reúnem aspectos bem favoráveis ao público a que se dirigem. A construção da produção de sentido em grupo estimula a oralidade. Para Marcuschi: “A compreensão é uma atividade criativa e não simplesmente uma reação de recepção passiva. Compreender textos não é apenas reagir aos textos, mas agir sobre os textos.” (MARCUSCHI, 1997, p. 102).

Geraldi (1997) afirma que é por isso que se fala em “compreensão de um texto, e não em reconhecimento de um sentido que lhe seria imanente, único”.

Assim, acreditamos que as atividades foram pensadas de maneira que o público de EJA refletisse profundamente sobre o texto escolhido, porém fica a dúvida sobre a prática e a real possibilidade de que essa discussão atinja os ideais de humanização que toda obra literária possui ou se serão apenas pretextos para estudar a língua.

3.2.2 Segunda Coleção: Cadernos de EJA

3.2.2.1 Descrição

A coleção *Cadernos de EJA* foi o resultado de uma parceria estabelecida entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC) e a Fundação Unitrabalho. Através de um convênio firmado por meio do FNDE, essas duas entidades produziram materiais pedagógicos para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos⁹⁸.

Esses livros tiveram como tema gerador o “trabalho”, que permeou os conteúdos escolares e foi abordado de modo interdisciplinar. No Caderno Metodológico há o seguinte argumento a respeito do tema escolhido:

[...] o trabalho, na sociedade atual, é caracterizado por uma contradição. Ao mesmo tempo em que é um enriquecimento das pessoas e um princípio educativo da formação dos indivíduos, freqüentemente o desenvolvimento econômico faz com que muitas pessoas empobrecam e sofram. Por essa razão, os textos e atividades sugerem a educadores e educandos elementos para compreender a sociedade atual de forma crítica, compreendendo as causas das desigualdades e injustiças e, ao mesmo tempo, imaginando a possibilidade de construir novas relações humanas no trabalho e na vida [...] (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2008)

A coleção⁹⁹ é constituída de 27 cadernos: 13 cadernos de leitura do aluno, em formato de revista, que contêm diferentes gêneros¹⁰⁰ literários e textuais relacionados ao cotidiano de jovens e adultos e 13 cadernos de atividades do professor, que contêm planos de aula e sugestões para trabalho com esses textos, abarcando as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, Educação e Trabalho e Economia solidária¹⁰¹. Há também um caderno metodológico com orientações para os professores sobre o uso da coleção e a concepção que rege a organização dos temas. Os cadernos do aluno são: Globalização e trabalho, Juventude e trabalho, Economia Solidária, Mulher e trabalho, Trabalho no campo, Cultura e trabalho, Tempo livre e trabalho, Tecnologia e trabalho, Diversidade e trabalho, Emprego e trabalho, Saúde e

⁹⁸ Os textos que serão analisados pertencem aos livros destinados ao 2º segmento do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos.

⁹⁹ O processo de elaboração desta coleção reúne algumas peculiaridades: foi um processo coletivo, que envolveu professores de universidades brasileiras, filiadas à Rede Unitrabalho. Essa equipe selecionou textos e elaborou atividades didáticas como apoio ao trabalho dos educadores. A construção do material ocorreu por meio da realização de oficinas de trabalho, com especialistas, representantes de órgãos públicos e de organizações da sociedade civil, reunindo 1055 professores que atuam nas salas de aula do ensino fundamental de jovens e adultos, nas diversas regiões do país.

¹⁰⁰ Dentre os variados gêneros, podemos perceber a presença de narrativas (contos/crônicas), poemas, letras de músicas, páginas da web, manuais de orientação, notícias de jornais e revistas, reportagens, histórias em quadrinhos e charges, receitas culinárias, leis e normas e literatura de cordel.

¹⁰¹ No Caderno Metodológico, foi mencionado o princípio da flexibilidade que regeu a construção desta coleção e segundo o qual não há uma organização compartimentada das disciplinas; por isso não vêm associados a uma disciplina específica os textos relacionados à Educação e Trabalho e Economia Solidária.

trabalho, Cultura e trabalho e Meio ambiente e trabalho. Estes materiais podem ser acessados na Internet, basta entrar no Portal dos Professores de EJA do MEC: <<http://www.eja.org.br/>>.

Dentre os princípios didático-pedagógicos que orientaram esta coleção, podemos perceber a valorização da presença do professor como mediador das atividades:

Esse material trabalha com a idéia do diálogo como elemento fundamental da relação entre professor e aluno. Portanto esses cadernos só adquirem sentido no contexto dessa relação dialógica que se estabelece entre sujeitos dotados de consciência e capacidade de posicionar-se criticamente frente ao discurso do outro. Nesse sentido, a coleção se diferencia de outros livros didáticos, que pressupõem um certo autodidatismo do aluno, isto é, imaginam que o aluno irá estudar sozinho e o professor será apenas um facilitador desse processo. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2008)

Em relação às orientações pedagógicas para o trabalho com os textos, envolvendo o público jovem e adulto, há recomendações para que se considere a biografia dos educandos: “as histórias de vida, por certo muito ricas, são consideradas trampolim para ampliar a produção de sentidos no exercício de ler e de escrever” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2008)

Selecionamos para análise os textos citados abaixo, que pertencem respectivamente aos seguintes cadernos: Emprego e Trabalho, Tempo livre e trabalho e Tecnologia e trabalho.

Título	Autor	Gênero Textual
A metamorfose	Franz Kafka	romance
Ursa Maior (fragmento de Macunaíma)	Mário de Andrade	rapsódia
Aptidão	Luis Fernando Verissimo	crônica

Os textos serão analisados utilizando-se os mesmos critérios da coleção anterior.

Primeiro texto: A Metamorfose, Franz Kafka.¹⁰²

Numa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregório Samsa deu por si na cama transformado num gigantesco inseto. Estava deitado sobre o dorso, tão duro que parecia revestido de metal, e, ao levantar um pouco a cabeça, divisou o arredondado ventre castanho dividido em duros segmentos arqueados, sobre o qual a colcha dificilmente mantinha a posição e estava a ponto de escorregar. Comparadas com o resto do corpo, as inúmeras pernas, que eram miseravelmente finas, agitavam-se desesperadamente diante de seus olhos.

¹⁰² Os textos e figuras a seguir estão editados nesse trabalho em um padrão semelhante ao encontrado no Portal de EJA do MEC de onde eles foram copiados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

Que me aconteceu? — pensou. Não era nenhum sonho. O quarto, um vulgar quarto humano, apenas bastante acanhado, ali estava, como de costume, entre as quatro paredes que lhe eram familiares. Por cima da mesa, onde estava deitado, desembulhada e em completa desordem, uma série de amostras de roupas; Samsa era caixeiro-viajante, estava pendurada a fotografia que recentemente recortara de uma revista ilustrada e colocara numa bonita moldura dourada. Mostrava uma senhora, de chapéu e estola de peles, rigidamente sentada, a estender ao espectador um enorme regalo de peles, onde o antebraço sumia!

Gregório desviou então a vista para a janela e deu com o céu nublado — ouviam-se os pingos de chuva a baterem na calha da janela e isso o fez sentir-se bastante melancólico. Não seria melhor dormir um pouco e esquecer todo este delírio? — cogitou. Mas era impossível, estava habituado a dormir para o lado direito e, na presente situação, não podia virar-se. Por mais que se esforçasse por inclinar o corpo para a direita, tornava sempre a rebolar, ficando de costas. Tentou, pelo menos, cem vezes, fechando os olhos, para evitar ver as pernas a debaterem-se, e só desistiu quando começou a sentir no flanco uma ligeira dor entorpecida que nunca antes experimentara.

Oh, meu Deus, pensou, que trabalho tão cansativo escolhi! Viajar, dia sim, dia não. É um trabalho muito mais irritante do que o trabalho do escritório propriamente dito, e ainda por cima há também o desconforto de andar sempre a viajar, preocupado com as ligações dos trens, com a cama e com as refeições irregulares, com conhecimentos casuais, que são sempre novos e nunca se tornam amigos íntimos.

Diabos levem tudo isto! Sentiu uma leve comichão na barriga; arrastou-se lentamente sobre as costas, mais para cima na cama, de modo a conseguir mexer mais facilmente a cabeça, identificou o local da comichão, que estava rodeado de uma série de pequenas manchas brancas cuja natureza não compreendeu no momento, e fez menção de tocar lá com uma perna, mas imediatamente a retirou, pois, ao seu contato, sentiu-se percorrido por um arrepio gelado.

Voltou a deixar-se escorregar para a posição inicial. Isto de levantar cedo, pensou, deixa a pessoa estúpida. Um homem necessita de sono. Há outros comerciantes que vivem como mulheres de harém. Por exemplo, quando volto para o hotel, de manhã, para tomar nota das encomendas que tenho, esses se limitam a sentar-se à mesa para o café da manhã. Eu que tentasse sequer fazer isso com o meu patrão: seria logo despedido. De qualquer maneira, era capaz de ser bom para mim — quem sabe? Se não tivesse de me agüentar, por causa dos meus pais, há muito tempo que me teria despedido; iria ter com o patrão e lhe falar exatamente o que penso dele. Havia de deitar-me em cima da mesa do escritório! Também é um hábito esquisito, esse de se sentar à mesa em plano elevado e falar para baixo para os empregados, tanto mais que eles têm de aproximar-se bastante, porque o patrão é ruim de ouvido. Bem, ainda há uma esperança; depois de ter economizado o suficiente para pagar o que os meus pais lhe devem — o que deve levar outros cinco ou seis anos —, faço-o, com certeza. Nessa altura, vou me libertar completamente. Mas, para agora, o melhor é me levantar, porque o meu trem parte às 5.

Olhou para o despertador, que fazia tique-taque na cômoda. Pai do Céu! — pensou. Eram 6 e meia e os ponteiros moviam-se em silêncio, até passava da meia hora, era quase um quarto para as 7. O despertador não teria tocado? Da cama, via-se que estava corretamente regulado para as 4; claro que devia ter tocado. Sim, mas

seria possível dormir sossegadamente no meio daquele barulho que trespassava os ouvidos? Bem, ele não tinha dormido sossegadamente; no entanto, aparentemente, se assim era, ainda devia ter sentido mais o barulho. Mas que faria agora? O próximo trem saía às 7; para o apanhar tinha de correr como um doido, as amostras ainda não estavam embrulhadas e ele próprio não se sentia particularmente fresco e ativo. E, mesmo que apanhasse o trem, não conseguiria evitar uma reprimenda do chefe, visto que o porteiro da firma havia de ter esperado o trem das 5 e há muito teria comunicado a sua ausência. O porteiro era um instrumento do patrão, invertebrado e idiota. Bem, suponhamos que dizia que estava doente? Mas isso seria muito desagradável e pareceria suspeito, porque, durante cinco anos de emprego, nunca tinha estado doente. O próprio patrão certamente iria lá à casa com o médico da Previdência, repreenderia os pais pela preguiça do filho e poria de parte todas as desculpas, recorrendo ao médico da Previdência, que, evidentemente, considerava toda a humanidade um bando de falsos doentes perfeitamente saudáveis. E enganaria assim tanto desta vez? Efetivamente, Gregório sentia-se bastante bem, à parte uma sonolência que era perfeitamente supérflua depois de um tão longo sono, e sentia-se mesmo esfomeado. (...)

O escritor Franz Kafka, de nacionalidade alemã, nasceu na Tcheco-Eslováquia em 1883. A metamorfose é sua obra mais conhecida, com a ação do personagem desenrolando-se em clima fantástico e angustiante, a ponto de o nome do autor ter sofrido declinações, como a expressão “kafkiano”, para qualificar situações obscuras e de sofrimento monumental. Kafka morreu na Alemanha em 1924.

Análise do primeiro texto

A escolha textual primou por um tipo de literatura esteticamente bem elaborada e com um considerável nível de complexidade. O romance de Franz Kafka parte de um fato inusitado: o protagonista, Gregor Samsa, que é caixeiro-viajante, depois de uma noite agitada, desperta agoniado, tendo assumido a estranha forma de um inseto.

O excerto escolhido pelos autores, do início da obra, mostra os transtornos da personagem para com a forma corporal inusitada e suas preocupações com a rotina do trabalho: horário a ser cumprido, as relações assimétricas com o chefe, as tarefas a serem realizadas e a insensibilidade do patrão quanto aos problemas dos empregados.

A escolha do fragmento parece revelar a intenção de envolver o leitor na história, por meio do estranhamento da situação e do provável impacto que poderia causar.

O fantástico, ainda que se refira a uma realidade imaginária, que funciona segundo regras diferentes da nossa, mantém com esta uma relação que se situa no plano das coisas “impossíveis mas críveis”, como diz Aristóteles, capaz de atuar de um modo que obriga o leitor a descortinar outras realidades, ou melhor, a olhar para realidades antes ignoradas. No prefácio a *Contos fantásticos do século XIX*, Ítalo Calvino diz:

À nossa sensibilidade de hoje, o elemento sobrenatural que ocupa o centro desses enredos aparece sempre carregado de sentido, como a irrupção do

inconsciente, do reprimido, do esquecido, do que se distanciou de nossa atenção racional. Aí estão a modernidade do fantástico e a razão da volta do seu prestígio em nossa época. (CALVINO, 2004, p. 9)

Para Candido (1995), “não há povo e não há homem que possa viver (...) sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 242). O autor afirma que esta necessidade de ficção, inerente ao ser humano, justifica a presença da literatura nos currículos.

No Caderno Metodológico desta coleção, dentre os subtemas que foram trabalhados nesta unidade, destacam-se “alienação no trabalho”, “relações no trabalho” e “rotina do trabalhador”. Não obstante, percebemos que essas diretrizes não se sobrepuseram a reflexões que são peculiares ao gênero literário. Elas, inclusive, parecem ter centralizado as atividades de compreensão textual.

Quanto às questões, fogem a propostas de localização no texto, paráfrases ou perguntas objetivas. Merece destaque a questão número 2:

- a) Ler com os alunos o texto de Kafka. Pedir que o relacionem à seguinte frase de Todorov: “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” Elucidar o sentido da frase e perguntar como relacionam a frase ao conteúdo lido.

A questão citada aproxima-se do conceito de “horizonte máximo de compreensão” que, para Marcuschi (1996) ocorre quando o interlocutor é contemplado na construção do sentido textual, é quando se “lê nas entrelinhas”, pois nem tudo vem explícito num texto. Neste exercício, o leitor foi incitado a refletir sobre um artefato estrutural peculiar do gênero romance.

No entanto, considerando-se o nível de complexidade desta questão, poderia se questionar sobre a viabilidade dela para os alunos de EJA, nos quais percebemos uma inserção na cultura letrada marcada pela convivência intensa de práticas da tradição oral e da cultura popular. Parece, portanto, ser imprescindível a mediação do professor para a resolução desta questão.

Segundo Texto: *Ursa Maior*, Mário de Andrade.

Macunaíma se arrastou até a tapera sem gente agora. Estava muito contrariado porque não compreendia o silêncio. Ficara defunto sem choro, no abandono completo. Os manos tinham ido-se embora transformados na cabeça esquerda do urubu-ruxama e nem sequer a gente encontrava cunhas por ali. O silêncio principiava cochilando à beira-rio do Uraricoera. Que enfaro! E principalmente, ah!... que preguiça!...

Macunaíma foi obrigado a abandonar a tapera cuja última parede trançada com palha de catolé estava

caindo. Mas o impaludismo não lhe dava coragem nem pra construir um papiri. Trouxera a rede para o alto dum teso onde tinha uma pedra com dinheiro enterrado por debaixo. Amarrou a rede nos dois cajueiros frondejando e não saiu mais dela por muitos dias dormindo caceteado e comendo caju. Que solidão! O próprio séquito sarapintado se dissolvera. Não vê que um ajuru-catinga passara muito afobado por ali. Os papagaios perguntaram pro parente onde que ia.

Então todos os papagaios foram comer milho na terra dos ingleses. Porém, primeiro viraram periquitos porque, assim, comiam e os periquitos levavam a fama. Só ficara um aruaí muito falador. Macunaíma se consolou pensamenteando: "O mal ganhado, diabo leva... paciência". Passava os dias enfarado e se distraía fazendo o pássaro repetir na fala da tribo os casos que tinham sucedido pro herói desde infância. Aaaah... Macunaíma bocejava escorrendo caju, muito mole na rede, com as mãos pra trás fazendo cabeceiro, o casal de legornes empoleirado nos pés e o papagaio na barriga. Vinha a noite. Aromado pelas frutas do cajueiro o herói ferrava no sono bem. Quando a arraiada vinha o papagaio tirava o bico da asa e tomava o café da manhã devorando as aranhas que de noite fiavam as teias dos ramos pro corpo do herói. Depois falava:

— Macunaíma!

O dorminhoco nem se mexia.

— Macunaíma! ôh Macunaíma!

— Deixa a gente dormir, aruaí...

— Acorda, herói! É de-dia!

— Ah... que preguiça!...

— Pouca saúde e muita saúva, os males do Brasil são! (...).

Macunaíma. 30. ed. Villa Rica: Minas Gerais, 1997.

Análise do segundo texto

Sobre a relação intrínseca entre locutor e destinatário de um texto, Bakhtin afirma que a opção do locutor pelo enunciado, longe de ser aleatória, parte de uma representação que ele tem do destinatário:

A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe, imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição e, sobretudo o estilo do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 1992, p. 321)

O modo como o locutor percebe o seu destinatário será determinante para a escolha do estilo do enunciado, que funciona como uma possibilidade de interlocução entre esses dois sujeitos.

Estendendo esta idéia para a presença de um excerto de *Macunaíma* nos *Cadernos de EJA*, podemos pensar numa representação de alunos que acumula uma certa maturidade, não é

um “Adão bíblico”¹⁰³, mas sim, um receptor ativo, capaz de dialogar com um gênero permeado por imprecisões e emboscadas, elementos esses responsáveis pelo impacto que esta obra ainda exerce sobre o leitor, dada a sua legitimidade cultural.

Obra polêmica, pertencente à primeira fase do Modernismo brasileiro¹⁰⁴, *Macunaíma* de Mário de Andrade, publicada pela primeira vez em 1927, foi apontada posteriormente por Gilda Mello e Sousa¹⁰⁵ como sendo o livro mais importante do nacionalismo modernista brasileiro.

Macunaíma é uma obra cuja originalidade estrutural rompe com os esquemas tradicionais da prosa de ficção; a estrutura desta narrativa reúne aspectos que confirmam o seu nível de complexidade¹⁰⁶.

O excerto de *Macunaíma — Ursa Maior* — foi utilizado no Caderno “Tempo Livre e Trabalho”. Dentre os subtemas, destacam-se: “costumes regionais”, “cultura popular”, “lazer” e “conceito de tempo livre”.

O recorte feito pelos autores parece ter sido em função dos objetivos temáticos do caderno, pois ilustra uma situação em que o personagem Macunaíma está absorvido por uma situação de ócio e tédio. Não obstante, como veremos a seguir, as questões de interpretação de texto foram elaboradas com razoável flexibilidade em relação aos objetivos estabelecidos.

As questões foram conduzidas sob a orientação de “reconhecer as distinções entre o texto literário e o não-literário.”

2. Atividades de pré-leitura: Sugere-se ao professor colocar, no aparelho de som, uma música erudita ou uma música orquestrada e pedir aos alunos para que digam "o que a música lhes transmite". Por certo, eles enumerarão várias sensações. Comentar que a música é obra de arte, feita para atingir mais a sensibilidade do que a razão e, por isso, nunca tem um mesmo significado para todos.

Nesta atividade preliminar, foi proposta a audição de uma música com o intuito de aguçar a sensibilidade dos educandos e, a partir daí, perceber a importância da fruição para a contemplação de uma obra de arte. Este preâmbulo conduz à questão 2, em que a importância da fruição se estende ao texto literário:

¹⁰³ Expressão cunhada por Mikhail Bakhtin em *Estética da criação verbal* para expressar a sua descrença sobre a neutralidade dos enunciados.

¹⁰⁴ Período que se estendeu entre 1922 a 1930. “Visava sobretudo a orientar e definir uma renovação, formulando em novos termos o conceito de literatura e de escritor.” (CANDIDO; CASTELLO, 1977, p. 7)

¹⁰⁵ Em 1979 a crítica literária, ensaísta e filósofa Gilda de Mello e Sousa publicou o ensaio *O tupi e o alaúde: uma interpretação de Macunaíma*, em resposta a *Morfologia de Macunaíma*, de Haroldo de Campos.

¹⁰⁶ A começar, pelo gênero a que ela pertence. Na primeira edição, foi definida pelo seu autor como sendo uma rapsódia. Ainda à guisa da maestria estrutural, Camargo (1977) discorre sobre o legado medieval presente em *Macunaíma*, a partir de elementos que a aproximam da sátira menipéia, que é um gênero centrado sobre a tradição popular do carnaval. A presença constante do elemento cômico, aliada à ousadia da imaginação e do fantástico transcorrem numa singular combinação entre o popular e o erudito.

3. Atividades de leitura: *Macunaíma*, o herói sem nenhum caráter, de Mário de Andrade, é uma das obras pilares da cultura brasileira. A narrativa, fantástica e picaresca, tem um tom bem-humorado, em que o autor com inventividade narrativa e lingüística, reelabora literariamente temas de mitologia indígena e visões folclóricas da Amazônia e do resto do país e cria uma obra saborosamente brasileira. As estripulias sucessivas de *Macunaíma* são vividas num espaço mágico, próprio da atmosfera fantástica. O protagonista é o anti-herói, fora-da-lei, na medida em que se contrapõe a uma sociedade moderna, organizada em um sistema racional, frio e tecnológico. O tempo é também totalmente subvertido na narrativa. Lançar perguntas:

- a) Quando alguém escreve um cheque ou um recibo, o objetivo do emissor é atingir a sensibilidade do receptor ou espera que compreenda lógica e racionalmente a mensagem?
- b) Uma notícia de jornal pretende mais informar ou mais comover?
- c) Há textos neste caderno que tenham um caráter mais utilitário, que pretendam aliar a compreensão da mensagem a uma ação prática? O autor de *Macunaíma* tinha a mesma intenção?

Em relação ao enunciado da questão 2, que serviu de base para os itens a, b e c, percebemos que houve uma seqüência muito longa de informações. As peculiaridades de *Macunaíma*, que a configuram como uma obra literária, foram abordadas a partir de explicações que foram se acumulando ao longo da frase, cuja leitura se tornou cansativa. Ressalte-se que estas questões se encontram no “Caderno do professor”, porém, sentimos falta da formulação de questões que explorassem mais a interlocução. Encontramos ressonância nas palavras de Marcuschi, quando ele afirma que “a compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro e é uma via de mão dupla.” (MARCUSCHI, 1996, p. 74)

Quando as atividades de compreensão textual avançam para as questões propriamente ditas, podemos observar que os itens a, b e c não estão diretamente articulados com o excerto de *Macunaíma*; quando muito, o texto parece ter servido apenas como moldura para a formulação dessas questões. O uso do texto como pretexto foi discutido por Lajolo (1985). Nesse artigo, a autora apontou várias situações em que o texto acaba sendo submetido ao mero papel de motivador para questões exteriores a ele.

Em relação à formulação das perguntas a, b e c, que compõem a questão 2, parece que o excerto escolhido acabou servindo de pretexto para a diferenciação entre texto literário e não-literário. No entanto, não foi explorado o que pertence à sua natureza intrínseca, o que lhe é peculiar, ou seja, “um certo modo de dizer”, pelo qual o seu autor optou. Ou seja, a polissemia, que é inerente ao gênero literário, poderia ter sido mais explorada num processo de interlocução durante a elaboração dos exercícios de compreensão textual.

Terceiro Texto: *Aptidão*, Luis Fernando Veríssimo.

Abre a porta. Entra o Senhor Pacheco.

— Bom dia, Senhor Pacheco. Sente-se, por favor. Temos uma ótima notícia para o senhor.

— Sim, senhor.

— Como o senhor deve saber, Senhor Pacheco, contratamos uma firma de psicocomputocratas para fazer testes de aptidão nos dez mil empregados desta firma. Precisamos nos atualizar. Acompanhar os tempos.

— Sim, senhor.

— Os dez mil testes foram submetidos a um computador, há dois minutos, e os resultados estão aqui. O senhor é o primeiro a ser chamado porque o computador nos forneceu os resultados em rigorosa ordem alfabética.

— Mas o meu nome começa com P.

Hum, sim, deixa ver. Pacheco. Sim, sim. Deve ser por ordem alfabética do primeiro nome, então. Este computador é de quarta geração. Nunca erra. Como é seu primeiro nome?

— Xisto.

— Bom, isso não tem importância. Vamos adiante. Vejo aqui pela sua ficha que o senhor está conosco há vinte e oito anos, Seu Pacheco. Sempre na seção de entorte de fresos. O senhor nunca falhou no serviço, nunca tirou férias, e já recebeu nosso prêmio de produção, o Alfinete de Alumínio, dezessete vezes.

— Sim, senhor.

— O senhor começou na seção de entorte de fresos como faxineiro, depois passou a assistente de entortador, depois entortador, e hoje é o chefe de entorte.

— Sim, senhor.

— Me diga uma coisa, Senhor Acheco...

— Pacheco.

— Senhor Pacheco. O senhor nunca se sentiu atraído para outra função, além do entorte de fresos? Nunca achou que entortar não era bem sua vocação?

— Nunca, não senhor.

— Pois veja só, Senhor Pacheco. O computador nos revela que a sua verdadeira vocação não é o entorte de fresos e sim o bistoque de tronas!

— Sim, senhor.

— O senhor é um bistocador de tronas nato, segundo o computador. Não é fantástico? E ainda tem gente que critica a tecnologia. O senhor era um homem deslocado no entorte de fresos e não sabia. Se não

fosse o teste, nunca ficaria sabendo. Claro que essa situação vai ser corrigida. O senhor, a partir deste minuto, deixa de entortar.

— Sim, senhor.

— Quanto o senhor ganha conosco, Senhor Pacheco, depois de vinte e oito anos? Mil, mil e duzentos?

— Quinhentos, não contando os alfinetes.

— Pois, sim. E sabe quanto ganha um iniciante no bistoque de tronas? Mil e quinhentos! Não é fantástico?

— Sim, senhor.

— Só tem uma coisa, Senhor Pacheco. Nossa firma não trabalha com tronas. Pensando bem, ninguém trabalha com tronas, hoje em dia.

— Olha, tanto faz. Não é mesmo? Eu estou perfeitamente satisfeito no entorte, faltam só vinte anos para me aposentar e...

— Senhor Pacheco, então a firma gasta um dinheirão para descobrir a sua verdadeira vocação e o senhor quer jogá-la fora? Reconheço que o senhor tem sido um chefe de entorte perfeito. Aliás, o computador não descobriu ninguém com aptidão para o entorte. Vai ser um problema substituí-lo. Mas não podemos contestar a tecnologia. O senhor está despedido. Por favor, mande entrar o seguinte, por ordem alfabética, o Senhor Roque Lins. Passe bem.

— Sim, senhor.

Sai o Senhor Pacheco. Fecha a porta

Extraído do livro O nariz – Coleção Para Gostar de Ler, volume 14. São Paulo: Ática, 2005.

Análise do terceiro texto

A escolha do texto “Aptidão”, de Luís Fernando Veríssimo parece ter sido bem apropriada aos leitores a que foi destinada se considerarmos os aspectos discutidos na seção 1.1, em que percebemos, entre os alunos de EJA, um público cuja inserção na cultura letrada ainda é um tanto quanto incipiente. Levando-se em conta a perspectiva bakhtiniana do discurso, segundo a qual nenhum autor escolhe ingenuamente um texto, mas, ao contrário, é motivado por uma intenção que venha responder a uma certa expectativa do leitor, podemos acreditar que na seleção dessa crônica de Veríssimo, os autores do livro didático buscavam uma imediata interação entre o leitor e o texto escolhido. O texto escolhido traz um tipo de sarcasmo em relação a determinadas práticas empresariais que provavelmente todo trabalhador conhece; e artimanhas da malandragem dos patrões, o que torna o texto de apreensão fácil pelo leitor de EJA. Do ponto de vista de sua recepção enquanto gênero, trata-se de um texto de recepção igualmente imediata pelo leitor pouco letrado, em virtude de sua linguagem e temática cotidianas, sua pouca extensão, seu esquema textual em geral narrativo. No artigo “A vida ao rés-do-chão”, Antonio Candido (1992) fala da sedução que o gênero crônica exerce entre os leitores:

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite como compensação sorradeira, recuperar com outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição.[...] Então, [...] a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoadada de adjetivos e períodos cadentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas [...]. Nem por isso [...] tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. (CANDIDO, 1992, p. 14)

Por reunir elementos que capturam facilmente o leitor, a crônica tem sido atualmente um gênero bastante recorrente nos livros didáticos; não menos recorrente tem sido a presença do escritor Luís Fernando Veríssimo nessas produções. A respeito da recepção favorável à sua obra, o autor, em entrevista¹⁰⁷, declara-se “jornalista, embora habite esta terra de ninguém, ou de muita gente, entre a literatura e o jornalismo, que é a crônica.”

Nessa crônica, *Aptidão*, que se encontra no caderno Trabalho e Tecnologia, o humor transgrediu à sua função primeira — de fazer rir — e exerceu uma função secundária, constituindo-se num instrumento de crítica. Os subtemas deste caderno, citados no Caderno Metodológico — “o homem e a máquina”, “substituição de mão-de-obra”, “tecnologia e cotidiano” e “tecnologia e desemprego” — mantêm uma articulação de sentido com a situação representada pela crônica, que, através de ironias e sutilezas, traz em foco a supervalorização de computadores, em detrimento do funcionário de uma empresa, que tem a sua autonomia violentada frente às novas tecnologias.

No entanto, ao analisarmos as atividades de compreensão textual, percebemos que faltou explorar as peculiaridades dessa crônica humorística: a sua sutil arquitetura, que falando nas entrelinhas, teceu críticas ao mundo do trabalho. A construção do significado poderia ter sido mais trabalhada em questões que requisitassem as inferências do leitor. Concordamos com Marcuschi quando ele afirma que “a atividade de produção de sentido (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de co-autoria. Isto quer dizer que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor.” (MARCUSCHI, 1996, p. 72).

Parece que nesta atividade o texto literário serviu mais como motivador para um trabalho voltado a aspectos estruturais: os tipos de discurso, direto e indireto:

¹⁰⁷ Rio Grande do Sul, 1984.

1. Ler o texto com os alunos. Observar como o diálogo dá ritmo à narrativa e caracteriza, psicologicamente, as personagens. Pedir aos alunos que, a partir das falas do Sr. Pacheco e de seu chefe, dêem informações sobre o caráter de cada um deles.

2. Observar, com eles, que o texto tem dois momentos caracteristicamente descritivos: o primeiro e o último parágrafo. Só nesses momentos se percebe a presença de um narrador. Todo o restante do texto é construído em discurso direto.

1. Explicar: no discurso direto, a personagem fala. Reproduzem-se as palavras ditas pela personagem. Pedir que retirem exemplos do texto.

2. Explicar: no discurso indireto, o narrador é quem transmite as idéias expostas pelas personagens. É o narrador quem fala, e não a personagem. Exemplo: O chefe cumprimentou o senhor Pacheco e disse que tinha uma ótima notícia para ele.

1. Explicar que o discurso indireto é escrito ao longo do próprio parágrafo. O discurso direto exige pontuação especial: dois-pontos depois do verbo *dicendi* (o verbo que denota o ato de falar: dizer, responder, afirmar, perguntar, exclamar, pedir, ordenar, etc), mudança de linha e fala precedida de travessão. Exemplo: O patrão cumprimentou Pacheco e disse:

— Temos uma ótima notícia para o senhor! (observar, com os alunos, que em todo o texto em análise o discurso direto é indicado dessa forma)

Mesmo tendo em vista esses objetivos lingüísticos, o universo semântico presente poderia ser observado. Assim parece que o ensino da língua continua desconsiderando o principal paradigma no qual se pauta o ensino da língua materna: sua unidade básica é o texto, considerado como possibilidade de interlocução, portanto revestido de uma dimensão discursiva — “o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê.” (LAJOLO, 1985, p. 52) —, mas aqui o texto ainda é pretexto para ensinar gramática, sem outra finalidade a ser agregada. Este ponto de convergência de que fala Lajolo — que, neste caso, poderia ser propiciado a partir da interlocução entre os autores do livro didático e os educandos — poderia ter sido mais explorado, à medida que as atividades de compreensão trabalhassem simultaneamente os aspectos estruturais e a fruição, posto que forma e conteúdo não podem ser compreendidos separadamente.

3.3 Considerações sobre as duas coleções

Nas análises realizadas neste capítulo, o nosso objetivo foi investigar as propostas de atividades com o texto literário a partir do recorte do tema “trabalho”, presentes nos livros didáticos de EJA, de Ensino Fundamental II, para o segundo segmento, de modo a identificar concepções e procedimentos relacionados ao ensino de literatura nessa modalidade escolar. As coleções *Projeto Vida Nova* da Editora IBEP e Cadernos de EJA editados pelo MEC em parceria com a Fundação Unitrabalho foram selecionadas por estarem disponíveis à rede

municipal de ensino da cidade de São Paulo. Para orientar as nossas observações, foram elencadas as seguintes etapas:

- d) Refletir sobre a seleção de textos literários realizada pelos autores e, observando se respondem a uma legitimação cultural tanto fora quanto dentro da escola;
- e) Discutir sobre o tratamento que foi dado ao gênero literário: conferir se foram respeitadas as suas especificidades ou se houve homogeneização na formulação de exercícios de compreensão textual;
- f) Observar se foi considerada a perspectiva inferencial na formulação de questões de compreensão textual, ou seja, se foi respeitado o dialogismo com o interlocutor, assim como sua importância na construção do sentido textual.

Em relação ao primeiro item, que se volta para a adequação da escolha textual, podemos afirmar que, tanto a Coleção *Projeto Vida Nova* quanto os *Cadernos de EJA*, realizaram escolhas bastante significativas para os alunos jovens e adultos. Os textos selecionados pertencem a obras que, indiscutivelmente, têm legitimidade cultural. Tanto as mais circunscritas no tempo e no espaço — *Menino de engenho* e *Eles não usam black tie* — pertencentes à primeira coleção, quanto as que fazem parte da segunda coleção: a de cunho mais universal, *Metamorfose*; *Macunaíma*, que condensa um gênero peculiar e *Aptidão*, que traz uma temática cotidiana.

Partindo das considerações sobre as escolhas textuais, podemos inferir que ambas as coleções pressupõem um leitor maduro, que vem para a escola com sua leitura de mundo.

Percebemos que ambas as coleções tiveram o cuidado de estabelecer interação com o contexto dos educandos. Ou seja, levando-se em conta o perfil socioeconômico dos alunos de EJA, discutidos na seção 1.1, podemos inferir que a temática do trabalho perpassa as suas biografias; tanto é que o desemprego atinge parte considerável desses alunos e o retorno deles para a escola está atrelado a uma expectativa de inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, as escolhas textuais, atravessadas pelo eixo temático “trabalho” ganharam legitimidade junto a esses leitores, na medida em que o recorte feito pelos autores das coleções trouxe problematizações acerca do tema, como se pôde notar nas análises feitas ao longo deste capítulo: na primeira coleção, os trabalhadores explorados do engenho Santa Rosa, em *Menino de engenho*; a tensão entre os operários acerca de uma greve, em *Eles não usam black tie*. Da segunda coleção, os transtornos psicológicos de um caixeiro-viajante, às voltas com as suas obrigações e alucinações junto à empresa em que trabalha, que o levam a acordar em forma de inseto; na crônica *Aptidão*, um funcionário que, após a chegada de novos

computadores, é demitido; para clamar a necessidade de descanso, o texto *Ursa Maior*, em que a personagem *Macunaíma* está envolvida numa atmosfera de ócio.

Não obstante as escolhas textuais tenham sido bem apropriadas aos leitores a que se dirigem, damos seqüência aos dois tópicos seguintes, que compuseram as nossas análises:

se os exercícios elaborados pelas duas coleções, de compreensão textual, respeitaram as especificidades relativas ao gênero literário e se houve propostas de interlocução com o leitor, visando à construção de sentido textual.

A coleção *Projeto Vida Nova* – Editora IBEP produziu atividades de compreensão textual com maior número de questões, em relação aos *Cadernos de EJA*. Porém, percebemos que foram trabalhadas separadamente as questões que se voltavam para as análises em relação à estrutura e as que visavam à exploração de sentido, enquanto que esses aspectos poderiam ter sido trabalhados simultaneamente.

Ainda em relação à primeira coleção, percebemos atividades bem produtivas, que visavam à construção de sentido textual em grupo, dentro de uma perspectiva sociointeracionista, em que se notou uma gradação de complexidade, o que abriu possibilidades para as inferências dos educandos que, munidos de seu repertório, foram convidados a participar da construção de sentido textual. Porém, percebemos que predominou o interesse em abordar a Literatura como instrumento para a conscientização do aluno trabalhador, sobre as questões envolvendo trabalho e empregabilidade. A dimensão da fruição ficou, portanto, em segundo plano.

Os *Cadernos de EJA*, como já foi descrito, têm estrutura diferente da primeira coleção: os textos encontram-se no *Caderno do aluno* e as atividades correspondentes aos textos estão no *Caderno do professor*. As atividades de compreensão textual são, em geral, bem mais curtas que as da primeira coleção. Percebemos que nem sempre há boa articulação entre a formulação de questões e os textos de referência. Embora no *Caderno Metodológico* venham explícitos os subtemas que se associam aos textos, eles sequer foram mencionados entre os exercícios e permaneceram em estado embrionário, subentendidos; porém, se explorados nas atividades de construção textual, poderiam ter propiciado reflexões bem férteis, dada a sua pertinência junto aos textos. E, não obstante tenham sido feitas escolhas textuais bem apropriadas, os autores desta coleção desperdiçaram oportunidades de tecer diálogos com o leitor, visando à construção de sentido. Podemos inferir, então, que nesta coleção predominou uma tendência de utilizar o texto literário como motivador para atividades voltadas a objetivos lingüísticos, enquanto que poderiam ter sido explorados — e degustados — com os leitores, os aspectos peculiares que cada texto reúne.

Portanto, em ambas as coleções, as escolhas textuais adequadas espelharam uma concepção de EJA comprometida em fortalecer a capacidade dos educandos de se posicionarem diante dos antagonismos presentes na economia e na sociedade — perpassados pelo eixo temático do trabalho. Em consequência disso, podemos constatar, por trás da presença dos textos, uma concepção problematizadora da educação.

Contudo, no que tange ao tratamento dado ao gênero literário, percebemos algumas imprecisões a serem superadas. Notamos que a literatura ainda tem servido de moldura para outros fins, em detrimento de abordagens que colocassem em primeiro plano as suas singularidades e resgatassem do seu leitor o seu direito intrínseco de co-autor na produção de sentidos.

Considerações finais

A nossa pesquisa partiu da premissa inicial de trilhar um percurso histórico na Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de São Paulo, entre 1989 e 2008, com o intuito de revisitar o passado para melhor compreender a configuração atual desta modalidade escolar na capital paulista. Uma das nossas indagações é como a EJA tem resistido frente à descontinuidade de projetos, que se alternam a cada mudança de partido político.

A condução de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação durante a gestão de Luiza Erundina, que vigorou entre 1989 e 1992, constituiu-se num marco importante para a Educação de Adultos no município de São Paulo, por legitimá-la. Nesse período, os projetos EDA e Mova ajudaram a construir a identidade dessa modalidade de ensino. O primeiro possibilitou novas formas de se pensar currículo e gestão escolar e o segundo, através da articulação entre educação formal e não formal, fortaleceu e profissionalizou os núcleos de alfabetização que já existiam na comunidade.

Em 1992, a práxis freireana foi substituída por uma concepção funcional de currículo e gestão escolar, regidos pelo “Controle de Qualidade Total”, teoria que postulava a aproximação entre escola e empresa. Em razão disso, as gestões de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000) enfatizaram projetos voltados para a Qualificação Profissional, em parceria com entidades predominantemente do setor industrial.

No período que abrangeu os anos de 2001 a 2004, durante o mandato de Marta Suplicy, a EJA atingiu o maior número de alunos matriculados: 149.662. Essa gestão retomou alguns projetos relativos ao período em que Paulo Freire esteve à frente da SME, dentre os quais se destaca o Mova. Nesse período já percebemos uma ênfase ao “mundo do trabalho”, que foi marcante nos projetos dos Ciejas, desenvolvidos em parceria com o Senac, cujas atividades voltavam-se para a qualificação profissional. Merece questionamento a autonomia pedagógica dos Ciejas frente às diretrizes profissionais do Senac e a pertinência dessa parceria, que combina diferentes perspectivas pedagógicas.

Na gestão Serra/Kassab, que começou em 2005 e avança até os nossos dias, o atendimento à Educação de Jovens e Adultos oferecido pelo poder público municipal consiste em três frentes: a EJA, que atende ao 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, o Cieja, que atende aos dois segmentos e o Mova-SP. Porém, a Educação de Adultos se vê às voltas com

outros desafios: o fato de haver esse atendimento não significa que o direito à educação tenha sido garantido. A discrepância entre o número de alunos matriculados em EJA na rede municipal e o percentual de analfabetos funcionais denuncia um hiato entre o pronunciado e o realizado em termos de educação como direito público. Por isso, órgãos da sociedade civil reivindicam um censo específico e adequado à EJA, a fim de que o poder público possa de fato atender à demanda.

Outro fato a ser observado ainda no tocante a esta gestão é a reestruturação curricular pela qual a EJA está passando, esta traz mudanças significativas, sobretudo quanto à redução da permanência diária dos alunos nas escolas municipais, que passa a duas horas e meia. A justificativa das mudanças pela SME foi tentar reverter a queda do número de alunos matriculados registrada nessa gestão, que em 2007 caiu para 115.264. No entanto, não parece plausível o argumento da SME de que haveria uma relação entre a permanência diária do aluno na escola — que até 2007 era de quatro horas — e a diminuição das matrículas, haja vista a gestão anterior, que privilegiou o ensino presencial e, no entanto, registrou o maior número de alunos matriculados em EJA desde 1989 até os dias atuais.

Ainda em relação às políticas públicas ofertadas para a Educação de Adultos e compreendendo o livro didático atualmente como parte dessa política pública, percebemos poucas opções oferecidas à rede municipal de São Paulo. A produção de didáticos para esse segmento de ensino tem ocorrido de forma esparsa e pouco sistematizada. Atualmente podemos pensar em duas categorias, sendo que a primeira se refere às ONGs, sindicatos e associações e a segunda, às editoras comerciais. Temos hoje apenas três coleções produzidas especialmente para a EJA: o *Viver, aprender*, da ONG Ação Educativa, Os *Cadernos de EJA*, produzidos em parceria pelo MEC e a Fundação Unitrabalho e a coleção *Nova Vida*, da Editora IBEP. Esta escassez pode ser entendida, principalmente, devido ao fato da EJA, até os dias atuais, ainda não ter sido incluída no PNLD. Devido a isso, as editoras sentem mais segurança em produzir livros didáticos para as outras modalidades dos cursos regulares, o que inclusive, seria mais rentável. E supomos que as editoras que se propõem a essa produção, ou têm interesses em ganhar licitações públicas — como as da primeira categoria — ou apostam num futuro ingresso da EJA no PNLD.

No que tange ainda à reestruturação curricular, anunciada pelo Parecer CME nº 96/2007, houve uma redução da quantidade de aulas semanais. As aulas de Português passam a ser somente 3; até o final do ano letivo de 2007, eram 5 aulas semanais. Por ter sido vigorada recentemente — no início de 2008 — ainda não se sabe se a redução do número de aulas semanais vai afetar em algum aspecto a utilização dos livros didáticos.

O cotidiano escolar contribui para que o livro didático tenha uma natureza marcada pela fragmentação: a curta duração das aulas (que na rede municipal pode variar entre 50 e 40 minutos) e a distribuição das aulas durante a semana são fatores que colaboram para que os livros didáticos optem por textos curtos. Tanto é que um dos motivos que contribuiu para a coleção *Viver, aprender*, produzida pela ONG Ação Educativa, ter sido rejeitada pelos professores de EJA da rede municipal de São Paulo, foi o fato de essa coleção conter textos predominantemente longos. Então como trabalhar com textos mais extensos do gênero literário, quando a distribuição do tempo na rotina escolar aponta para a fragmentação? O que percebemos analisando as coleções *Vida Nova*, da IBEP e os *Cadernos de EJA*, produzidos pelo MEC em parceria com a Fundação Unitrabalho é que, ao submeter o texto literário às convenções do livro didático, alguns reducionismos foram inevitáveis. Embora tenha havido acuidade na seleção dos textos literários, que se mostraram adequados para um público adulto, os excertos — que na maioria das vezes pertenciam a obras complexas — revelavam um certo direcionamento do olhar para os eixos temáticos trabalhados nos capítulos. Disso decorre, por exemplo, trabalhar forma separada de conteúdo e a dimensão da fruição ter sido relegada a segundo plano. Daí, podemos inferir que o fragmento não serve à missão de formar o leitor num sentido mais amplo, levando em conta a função da literatura na sociedade e seu poder humanizador.

Não obstante, em relação à recontextualização da literatura frente às diretrizes curriculares que apontam para a articulação com o tema do trabalho e empregabilidade, constatamos, em ambas as coleções, escolhas textuais bem apropriadas e uma influência de Paulo Freire, pois demonstraram uma concepção de EJA comprometida em fortalecer a capacidade dos educandos de se posicionarem diante dos paradoxos sociais. Em consequência disso, podemos constatar, por trás da presença dos textos, uma concepção problematizadora da educação.

Em relação à dessemelhança que compõe o perfil dos alunos jovens e adultos e do inevitável questionamento quanto à viabilidade da adoção de livros didáticos para este segmento de ensino, deparamos com desafios. Por exemplo, como produzir livros didáticos que contemplem a heterogeneidade, que é o traço mais marcante da Educação de Adultos? Como vimos, existe entre o público de EJA uma diversidade marcante: primeiramente, em relação à faixa etária e cultural, em que se percebe a coexistência de um público mais jovem originário do meio urbano e alunos mais velhos, advindos do meio rural ou de outras regiões do país. Segundo, há uma disparidade temporal com a cultura letrada: alguns alunos retornaram à escola — e os anos que compõem esse intervalo variam entre os educandos;

outros foram alfabetizados num curto espaço de tempo. Como lidar com essa diversidade e atender à demanda? Diante desse quadro, vale a pena adotar o livro didático tal qual ele hoje se configura?

Levando-se em conta que o livro didático não é o único instrumento que faz parte do processo educativo, ele não deve engessar o trabalho do professor nem impor condutas homogêneas no trabalho com o aluno; pelo contrário, ele pode complementar e se harmonizar com os demais recursos didático-pedagógicos e, para que isso aconteça, são importantes escolhas de materiais adequados. Escolher um livro didático de qualidade é tão importante que pode revelar ou não a existência de uma práxis educativa. Então, negá-lo é negar também o seu papel difusor, pois a sua existência junto ao leitor normalmente extrapola o espaço escolar e se expande para a casa do aluno, cujas condições socioeconômicas precárias fazem com que os livros didáticos sejam os únicos que a família possui.

Portanto, não dá para negar a presença desse polêmico objeto na rotina escolar, nem a sua importância para a construção de uma prática pedagógica efetiva, que exerça a alteridade e respeite o dialogismo com o público a que se destina. Devido a essa relevância do livro didático no ambiente escolar é que entendemos a necessidade da nossa pesquisa, a fim de contribuir com a elaboração de materiais didáticos destinados à EJA e, por conseguinte, com a formulação de políticas públicas destinadas a esse segmento de ensino.

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. Boletim mensal, São Paulo, ano 8, n. 65, maio 2004.

_____. **Representação para o Ministério Público de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 2007, p. 19.

APPLE, Michael. **Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo**: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global. In: BURBULES Nicholas (Org.); TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

ARROYO, Miguel. Reflexão sobre a reorganização e reorientação curricular da Educação de Jovens e Adultos. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **1o. Encontro de Educadores e Educandos**: reorganização e reorientação curricular da educação de jovens e adultos. São Paulo: SME; Instituto Paulo Freire, 2003. p. 7-11 (Coleção Uma nova EJA para São Paulo, encarte 1).

BAKHTIN V. N. Volochinov. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo, Unesp, Hucitec, 1988.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**, São Paulo: HUCITEC, 1992 (1929).

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto-lei nº 9394, de 20 de março de 1996. Cidade: Editora do Brasil S/A, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1997. 228p. (Coleção Saraiva de Legislação).

CALVINO, Italo. **Contos fantásticos do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAMARGO, Suzana. **Macunaíma**: ruptura e tradição. São Paulo: João Farkas; Massao Ohno, 1977.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, 24(9), p. 803-9, set. 1972.

_____. **Literatura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. et al. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. [ed. Ver. e ampliada]. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira**.v. 3 Modernismo. 6. ed. revista e corrigida. Rio de Janeiro – São Paulo: Difel, 1977.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 30(3), p. 549-566, 2004.

_____. Las políticas y libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: SILLER Javier Pérez; GARCÍA, Verena Radkau (Coord.). **Identidad en el imaginario nacional**: reescritura y enseñanza de la historia. Puebla (Mexico): BUAP; Brunswick; Georg-Eckert Institut, 1998, p. 169-198.

COUTO, Sônia Souza Feitosa. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de Educação. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CUNHA, Daysy Moreira. Saída neoliberal para a crise educacional. **Revista Sinpeem**, São Paulo, n. 3, p.16-23, set. 1997.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: implicações para o currículo. [S.l.]: SENAC, 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>>.

DI PIERRO, Maria Clara. Promovendo o direito à educação ao longo da vida. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **1o. Encontro de Educadores e Educandos**: reorganização e reorientação curricular da educação de jovens e adultos. São Paulo: SME; Instituto Paulo Freire, 2003. p. 17-21. (Coleção Uma nova EJA para São Paulo, encarte 1).

_____; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. Discurso do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 297-307.

DRUGG, Kátia Issa; ORTIZ, Dayse Domene. **O desafio da educação: a qualidade total**. São Paulo: Makron Books, 1994.

FOLHA DE S. PAULO, São Paulo, 25 jan. 2008, Caderno Cotidiano, p. 10.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1983a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Discurso de posse como secretário da educação**. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 1º de fevereiro de 1989, p. 20.

_____; GUIMARÃES, Sergio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. A gestão democrática na escola para Jovens e adultos: idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **1o. Encontro de Educadores e Educandos: reorganização e reorientação curricular da educação de jovens e adultos**. São Paulo: SME; Instituto Paulo Freire, 2003, p. 12-16 (Coleção Uma nova EJA para São Paulo, encarte 1).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos: promoção da cidadania ativa e desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Uma nova EJA para São Paulo: desafios e possibilidades em movimento**. São Paulo: SME; Ação Educativa, 2004. (Coleção Uma nova EJA para São Paulo, caderno 2).

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 51-62.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **Livro didático de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto.** 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores. **Revista do Sinpeem**, São Paulo, n. 1, out. 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Brasília: Em aberto, ano 16, n. 6, jan./mar. 1996.

MUNAKATA, Kasumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

_____. **Livro didático: produção e leituras.** In: ABREU, Marcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura.** Campinas: Mercado de Letras/ABL, 2000, p. 577-594.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Historiografia da educação e fontes. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 15, Caxambu/MG, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Questões relativas ao processo de trabalho e à gestão da escola. **Revista do Sinpeem**, São Paulo, n. 1, out. 1994.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1993.

PRADO, Décio de Almeida. Guarnieri revisitado. In: _____. **Peças, pessoas, personagens: o teatro brasileiro de Procópio Ferreira a Cacilda Becker.** São Paulo: Cia. das Letras, 1993, p. 109.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 16 dez. 1993.

_____. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 29 jan. 2004, p. 14.

_____. **Artigo 3 da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos UNESCO – Hamburgo.** In: _____. SME-Mova. São Paulo: SME, 2002a.

_____. **Artigo XX da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.** In: _____. SME-Mova. São Paulo: SME, 2002b.

_____. **Princípios Freireanos e sócio-construtivismo.** Educação de Jovens e Adultos – MOVA. São Paulo: PMSP/SME/DOT, 2003. 22 p. (Coleção Círculos de Formação, caderno 1).

_____. **Mova Digital: Programa Municipal de Alfabetização Digital**, 2001/2004. São Paulo: PMSP/SME/CONAE/DOT, 2004, 11 p.

_____. **Cadastro de Leis Municipais**. DOC de 07/09/2007. São Paulo: PMSP, 2007a, p.14. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/servicos/cidadaos/cidadania/leis_municipais/index.php>. Acesso em: 2007.

_____. **Sistema Escola online**. São Paulo: PMSP/SME, 2007b. Disponível em: <<http://eol.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 2007.

_____. **Proposta de Reorganização da Educação de Jovens e adultos**: expectativas de aprendizagem. São Paulo: PMSP/Rede Municipal de Ensino, 2007c. Disponível em: <<http://pesquisa.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/pesquisa/eja/default.aspx>>. Acesso em: 18 dez. 2007.

RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação**: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Quality Mark, 1992.

REZENDE, Neide Luzia; RIOLFI, Cláudia Rosa; SIQUEIRA, Idméa Semeghini (Org.). **Linguagem e educação**: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 151-167.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Subsecretaria de Cultura. Instituto Estadual do Livro. Luís Fernando Verissimo. Porto Alegre. IEL, 1984, p. 5.

SALES, Sandra. **Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990**. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 329-350.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (MEC). **Portal dos Professores de EJA**: caderno metodológico. Disponível em: <http://www.eja.org.br/cadernometodologico/index.php?acao3_cod0=0b5d207231953a3a051cec0837927da5>. Acesso em mar. 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PMSP). **Construindo a Educação Pública Popular**. São Paulo, out. 1990. (Caderno 22 meses).

_____. **Reorientação do Ensino Noturno**, 1991. São Paulo: PMSP/SME, 1991. (Cadernos de Formação 2).

_____. **Balanço Geral da SME**: Projeção Trienal. 1992. São Paulo: PMSP/SME, 1992.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: SUPEME/DOT/DOT-1, 1998.

_____. **Relatório Quadrienal da Diretoria de Orientação Técnica (1997-2000)**. São Paulo: SME, 2000. v. 2, p. 401.

_____. **Construindo um novo ensino noturno**. São Paulo: SME, 2002. (Cadernos de Formação 3)

_____. **Relatório de Gestão 2001-2004**. São Paulo: PMSP/SME/DOT, 2004a. 301 p.

_____. **Traçando o perfil de Educandos e professores**. São Paulo: SME; Ação Educativa, 2004b. p. 9-12. (Coleção Uma nova EJA para São Paulo, caderno 3).

_____. **Balanço de gestão.** São Paulo: SME, 2006a.

_____. **Projeto Cieja.** São Paulo: SME, 2006b.

_____. **Proposta de Reorganização da Educação de Jovens e adultos (EJA)** - Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo – Expectativas de Aprendizagem. Disponível em: <http://pesquisa.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/pesquisa/eja/default.aspx>. Acesso em: 18 dez. 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.

TAKEUSCHI, M. R. **Análise material de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado na área de Educação, História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo.** Revisão científica Antonio Teodoro e Aurea Adão. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. (Col. Biblioteca freiriana, v. 4)

_____. **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Organizado por Nicholas Burbules e Carlos Alberto Torres. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Material Didático

BENTES, Anna Cristina. **Linguagem: práticas de leitura e escrita.** São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, aprender, v. 2).

FERREIRA, Mauro. **Entre palavras.** São Paulo: FTD, 2001. 2 v. (EJA 2º segmento do ensino fundamental).

MAZZEU, Francisco José Carvalho, DEMARCO, Diogo Joel Demarco; KALIL, Luna (Coord.). **Tempo livre e trabalho.** São Paulo: Unitrabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação (Secad), 2007. (Coleção Cadernos de EJA).

MAZZEU, Francisco José Carvalho, DEMARCO, Diogo Joel Demarco; KALIL, Luna (Coord.). **Emprego e trabalho.** São Paulo: Unitrabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação (Secad), 2007. (Coleção Cadernos de EJA).

MAZZEU, Francisco José Carvalho, DEMARCO, Diogo Joel Demarco; KALIL, Luna (Coord.). **Tecnologia e trabalho.** São Paulo: Unitrabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação (Secad), 2007. (Coleção Cadernos de EJA).

OLIVEIRA, Tânia Amaral (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos: projeto vida nova.** 1. ed. 4 v. para alunos de 5a. a 8a. Séries. São Paulo: IBEP, 2007. (Coleção integrada: EJA).

SILVEIRA, Fernanda Mussalim Guimarães Lemos. **Linguagem**: práticas de leitura e escrita. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, aprender, v. 1).

VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Maria Regina. **Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2006, 2 v. (EJA 2º segmento do Ensino Fundamental).